

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje
del español lengua extranjera**

María del Carmen Fondo Lavandeira

Orientador: Prof. Doutor José María Santos Rovira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Linguística, na
especialidade de Linguística Educacional.

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje
del español lengua extranjera**

María del Carmen Fondo Lavandeira

Orientador: Prof. Doutor José María Santos Rovira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Linguística, na
especialidade de Linguística Educacional.

Júri:

Presidente: Doutor Paulo Jorge Farmhouse Simões Alberto, Professor Catedrático e Diretor da
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor Jesús Sánchez Lobato, Professor Catedrático da *Facultad de Filología* da *Universidad Complutense*;
- Doutora María Isabel López Martínez, Professora Acreditada Catedrática da *Facultad de Filosofía y Letras* da *Universidad de Extremadura*;
- Doutora María Fernanda Antunes de Abreu, Professora Associada Aposentada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- Doutora Maria Inês da Silva Duarte, Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutor José María Santos Rovira, Professor Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, orientador.

2017

*Lo interesante no es lo que sucede en la carretera,
sino lo que siente el hombre que se desplaza.*

(Villoro, 2011:17)

Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud a la persona que ha hecho posible este trabajo. Mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, el Dr. José María Santos Rovira del *Departamento de Linguística Geral e Românica* de la *Universidade de Lisboa*. Sin su confianza y apoyo este trabajo no habría sido realizado.

A los alumnos de los grupos implicados, especialmente el grupo B1 TP1, porque gracias a ellos ha sido posible la implementación de esta propuesta didáctica.

Me gustaría agradecer además a mi amiga y compañera de gremio, la profesora María Abeledo por la lectura atenta de la primera parte y cuyas críticas constructivas me posibilitaron un entendimiento más profundo de los temas.

Asimismo, una mención especial a la profesora Ângela Fernandes, quien ha tenido la amabilidad y la generosidad de leer la segunda parte, a ella todo mi agradecimiento por sus comentarios fructuosos y más que acertados.

Dar las gracias, también, a la profesora Gilda Soromenho, por hacerme comprensible el esotérico mundo de la estadística y particularmente a mi compañero de seminario Guillermo Ramírez Montes por la paciencia para razonar en voz alta.

Agradecer, además, a mi amiga São Amaral por su inestimable ayuda en la parte de la traducción al portugués.

A todos aquellos que de un modo u otro me soportaron, animaron y apoyaron en los momentos más complicados, muchas gracias.

A mi familia por la alegría y orgullo con que han recibido la noticia de que había llevado a buen término este trabajo.

Lisboa, enero de 2017

	Índice
ix	Listado de abreviaturas
xi	Índice de tablas y figuras
1	Introdução
5	Introducción
9	Primera parte. Fundamentos teóricos y estado de la cuestión
13	1. La enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras
13	1.1. Consideraciones previas
16	1.2. Conceptos básicos
22	1.3. Teorías sobre la adquisición
26	1.4. Factores personales que influyen en la ASL
29	1.5. El proceso de ASL en un contexto de instrucción formal
33	1.6. Consideraciones finales
35	2. El enfoque comunicativo y las destrezas escritas
35	2.1. Consideraciones previas
38	2.2. Conceptos básicos
40	2.3. Aportaciones lingüísticas que han influido en métodos y enfoques
43	2.4. El enfoque comunicativo
45	2.5. El enfoque por tareas
47	2.6. La situación posmétodo: el enfoque reflexivo
49	2.7. Las destrezas escritas: comprensión y producción
58	2.8. Consideraciones finales
61	3. La literatura en el nuevo paradigma de enseñanza/aprendizaje de LE
61	3.1. Consideraciones previas
65	3.2. Conceptos básicos
69	3.3. La literatura en los distintos enfoques metodológicos
71	3.4. Contribución de los textos literarios al proceso de E/A de LE
72	3.4.1. El texto literario como fuente de conocimiento del mundo
73	3.4.2. El texto literario como muestra de lengua, como material auténtico
74	3.4.3. El texto literario como <i>input</i> cultural
77	3.4.4. El texto literario como fin en sí mismo
79	3.4.5. El texto literario como lugar privilegiado a la experimentación
82	3.5. Consideraciones finales

85	Segunda parte. La contemporaneidad y la obra de Roberto Bolaño
91	4. La contemporaneidad o posmodernidad
91	4.1. Consideraciones previas
94	4.2. Conceptos básicos
100	4.3. El arte contemporáneo y la literatura
105	4.4. La obra de Roberto Bolaño
121	4.5. Consideraciones finales
123	Tercera parte. La praxis y el estudio empírico
129	5. La investigación: presupuestos teóricos, planteamiento del problema
129	5.1. Consideraciones previas
131	5.2. Contexto y revisión crítica
134	5.3. Presupuestos teóricos: el profesor investigador
139	5.4. Formulación del problema: preguntas, objetivos e hipótesis
141	5.5. Consideraciones finales
143	6. La propuesta didáctica. Diseño de un programa de intervención
143	6.1. Consideraciones previas
145	6.2. El experimento. Contenidos del programa, textos literarios y actividades
183	6.3. La evaluación
190	6.4. Consideraciones finales
193	7. Recogida y análisis de datos
193	7.1. Consideraciones previas
194	7.2. Recogida de datos
197	7.3. Análisis de datos
199	7.3.1. Los datos del test inicial, del test intermedio y del final
206	7.3.2. Los datos del cuestionario inicial
209	7.3.3. Los datos de observación de clase
213	7.3.4. Los datos del cuestionario final
218	7.3.5. Triangulación de datos
221	7.4. Consideraciones finales
225	Conclusiones
229	Referencias bibliográficas
243	Anexos

Listado de abreviaturas

ASL:	adquisición de segundas lenguas
CC:	competencia comunicativa
CL:	comprensión lectora
DELE:	Diploma de español lengua extranjera
E/A:	enseñanza/aprendizaje
EE:	expresión escrita
ELE:	español como lengua extranjera
EO:	expresión oral
GU:	gramática universal
IA:	investigación en acción
IL:	interlengua
LA:	lingüística aplicada
LE:	lengua extranjera
LLC:	lenguas, literaturas e culturas
LM:	lengua materna
LDS:	<i>Los detectives salvajes</i>
L1:	primera lengua
L2:	segunda lengua
MCER:	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
PCIC:	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
TL:	textos literarios
TM:	teoría de la monitorización

	Índice de figuras y tablas	
18	Figura 1.1.	Características diferenciales entre adquisición y aprendizaje
19	Figura 1.2.	Terminología comúnmente usada
20	Figura 1.3.	Definición de términos
41	Figura 2.1.	Componentes de la competencia comunicativa
42	Figura 2.2.	Modelo de competencia comunicativa de Bachman
52	Figura 2.3.	Cuadro MCER con las escalas ilustrativas para la CL
53	Figura 2.4.	Etapas de la secuenciación didáctica
54	Figura 2.5.	Cuadro MCER con las escalas ilustrativas para la EE
55	Figura 2.6.	Cuadro MCER con las escalas ilustrativas para la E. creativa
66	Figura 3.1.	Los estudios literarios y su objeto de estudio
76	Figura 3.2.	Diálogo textos literarios y discursos contemporáneos
102	Figura 4.1.	Esquema interferencia en la percepción
104	Figura 4.2.	Modernidad vs. Posmodernidad
135	Figura 5.1.	Representación del modelo modular
136	Figura 5.2.	Espiral de ciclos de la IA
137	Figura 5.3.	Modelo procesal IA
187	Figura 6.1.	Esquema de la CC que propone el MCER
199	Tabla 7.1.	Datos demográficos y académicos de la muestra
201	Tabla 7.2.	Resultados del test inicial de los grupos A y B
202	Figura 7.3.	Gráficos comparativos de CL de ambos grupos
203	Tabla 7.4.	Resultados del test intermedio de los grupos A y B
204	Tabla 7.5.	Resultados del test final de ambos grupos
205	Tabla 7.6.	Resumen del test de hipótesis
207	Figura 7.7.	Trabajo en el aula por orden de importancia
208	Figura 7.8.	Factores que influyen en el aprendizaje

Introdução

O tema, *El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera* (O uso criativo do texto literário no ensino/aprendizagem do espanhol, língua estrangeira), surge da confluência de várias circunstâncias espaço-temporais.

Por um lado, a casualidade da nossa trajetória profissional ter coincidido com o processo de transformação pelo qual passou o ensino/aprendizagem (E/A) de línguas estrangeiras nos últimos anos tornando-nos defensores convictos de enfoques metodológicos mais ativos. Pensamos sinceramente que o trabalho na sala de aula de língua estrangeira enriqueceu imenso. Por outro lado, o facto de trabalharmos com alunos luso-falantes permitia ir um pouco mais longe nas destrezas recetivas e incitava-nos a aproveitar estas capacidades para melhorarmos as produtivas, o que exigia um tipo de intervenção pedagógica que supusesse algum desafio para o aluno (*input+1*). A tudo isto aliava-se o nosso interesse pela literatura e pelas linguagens artísticas contemporâneas, ao mesmo tempo que prevalecia a convicção de que assim como nas artes contemporâneas se esbatem as fronteiras, o E/A de línguas estrangeiras devia orientar-se no mesmo sentido (língua/literatura, teoria/prática, aula/vida), não é em vão que nos situamos no mesmo quadro temporal. O E/A de línguas estrangeiras tem de se abrir ao mundo que o rodeia e dialogar com outras disciplinas, isto é, aceitar a lógica da pluralidade que caracteriza a contemporaneidade.

Todas estas particularidades convergiram para que optássemos por levar para a aula textos literários pertencentes à obra do escritor chileno Roberto Bolaño (1953-2003), um autor que, pelas características da sua obra, consideramos representativo do nosso tempo.

O objetivo é envolver o aluno de uma forma integral e isto fomenta-o, também, a proposta criativa uma vez que faz do E/A uma experiência estimulante que atrai a atenção e mergulha o estudante no trabalho adotando um papel ativo, de forma a entender-se a sala de aula como um espaço de construção de conhecimento. Sem dúvida, a língua é uma ferramenta que serve para realizar as transações quotidianas mas, sobretudo, queremos incidir na língua como instrumento para refletir, para nos exprimirmos e para entendermos o mundo. Esta vai ser a nossa proposta. Pensamos que partindo destas premissas é inevitável atingir o objetivo último de qualquer processo de E/A de línguas estrangeiras, a melhoria da competência comunicativa entendida como a soma da competência linguística, da competência sociocultural e da pragmática. Quando falamos de línguas, falamos de pessoas e das relações entre estas. Com este propósito em mente, organizamos o trabalho em três partes diferenciadas mas inter-relacionadas.

Na primeira, abordamos o quadro teórico e metodológico com o fim de estabelecermos as bases do nosso estudo.

A revolução comunicativa das últimas décadas supôs uma forma diferente de empreender todo o processo, sem menosprezar, evidentemente, o contributo estrutural anterior. Este novo entendimento da língua e do ato comunicativo apoiado no facto de, pela primeira vez na história do E/A de línguas, um grupo de especialistas publicaram um documento de referência, o *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QCER, 2001), fez da mudança de século um momento de especial efervescência e renovação a todos os níveis, a nível metodológico, de materiais e de avaliação.

No âmbito do espanhol é de louvar o trabalho efetuado durante esses anos pelo Instituto Cervantes, tanto na área da formação de professores como na de publicação de documentos. O *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (2006) é uma obra notável de adaptação do QCER ao E/A da língua espanhola e como tal, imprescindível para qualquer pessoa envolvida na área do espanhol, língua estrangeira (ELE).

Todos estes acontecimentos criaram as bases e redefiniram a relação entre os intervenientes no processo. O aluno passa a ser o protagonista da sua própria aprendizagem uma vez que é ele quem tem de atuar na língua estrangeira enquanto o professor funcionará como mediador e orientador do processo. Privilegiam-se os materiais autênticos e a partir destes, a realização de atividades comunicativas, ou seja, será dada preferência à transmissão de conteúdos. O passo em frente que supôs o enfoque por tarefas não deixava lugar para dúvidas. Não se podia levar a cabo a programação de sempre intercalada de momentos pontuais de prática oral; trata-se de abordar o E/A de outra perspetiva. Quando começamos a trabalhar com estes manuais compreendemos que era um modo diferente de organizar o trabalho. O eixo vertebral de cada unidade é a tarefa final e o esquema subjacente é muito diferente. O conceito de tarefa relaciona o trabalho em aula com as atividades que se realizam na vida real daí que uma metodologia que privilegia a comunicação suponha uma mudança ideológica tanto para o aluno como para o docente e se mostre mais exigente para ambos.

Em todo caso, nos últimos anos evoluiu-se na direção de uma metodologia mais flexível. Fala-se agora da era pós-método, o que significa que continuando na linha comunicativa se dá atenção à multiplicidade de aspetos que coincidem num contexto específico de E/A.

Razão pela qual, levar para a aula textos literários foi o primeiro passo para convidar o aluno para a nobre arte de pensar e criar discursos novos e pessoais, o segundo.

A segunda parte pretende funcionar como ponto de encontro entre a primeira, a teoria, e a terceira, a prática. Esta parte, apesar de ser a mais curta, é central a toda a investigação. Nela tentamos discernir algumas linhas que sustentam o que se denominou como pós-modernidade. Tarefa que se apresenta árdua uma vez que a primeira impressão é de um emaranhado de múltiplos referentes (estéticos, culturais, sociológicos), situação relativamente à qual não é fácil adotar um ponto de vista distante. De qualquer forma, não pretendemos elaborar uma exposição exaustiva das características que definem o fenómeno, nem entrar no debate de se é um movimento de rotura ou de continuação de correntes culturais anteriores mas sim chegar a certos pontos de consenso entre os diferentes teóricos e perfilar alguns eixos fundamentais. Começamos por mencionar a dupla terminologia usada indistintamente. Para uns, o termo pós-modernismo, talvez devido à influência do inglês, relaciona-se com o movimento cultural, enquanto a pós-modernidade se refere à época histórica; instabilidade um tanto estéril, no nosso entender. Neste trabalho optamos pela segunda opção pois, seguindo a perspetiva cronológica, é o termo que nos remete para a contemporaneidade ainda que caiba acrescentar que ambos os factos (históricos e culturais) se mostram indissolúveis. De acordo com Anderson (2000) o termo aparece pela primeira vez em 1972 quando se publica a revista *boundary2. Journal of Postmodern Literature and Culture*. Da literatura transita às artes, à ciência e à filosofia. Hassan é o primeiro teórico que tenta dar umas pautas que definam o novo rumo e sugere que a ideia subjacente à pós-modernidade é o jogo entre a indeterminação e a imanência. Deste autor adotará o termo Lyotard quando em 1979 publica *La condición posmoderna*, obra em que se anuncia a morte dos grandes relatos com o conseguinte desaparecimento das polaridades (direita/esquerda, capitalismo/socialismo, público/privado), dá visibilidade ao termo e torna-se referência obrigatória.

Na terceira parte apresenta-se a organização do trabalho implementado por unidades temáticas, os resultados dos questionários e a análise de dados. Entendemos o processo educativo como um processo em construção, aberto e sempre atento às situações em que é produzido. Ao que podemos acrescentar que concebemos a sala de aula como um lugar de experimentação e o docente como um observador atento que a partir da sua prática reflexiva gera novas ações.

Para terminar esta introdução, e por paradoxal que pareça, concordamos com Stevick (1980) em que o êxito depende menos dos recursos ou das técnicas que do que acontece no interior dos interlocutores e entre eles no espaço de sala de aula.

Palavras-chave: ELE, textos literários, pensamento reflexivo, escritura criativa.

Introducción

El tema, *El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera*, surge de la confluencia de varias circunstancias espacio-temporales. Por un lado, la casualidad de que nuestra trayectoria profesional haya coincidido con el proceso de transformación que experimentó la enseñanza/aprendizaje (E/A) de lenguas extranjeras en los últimos años convirtiéndonos en defensores convencidos de enfoques metodológicos más activos. Creemos sinceramente que se ha enriquecido enormemente la labor en el aula de idiomas. Por otra parte, el hecho de trabajar con aprendices lusohablantes permitía ir un poco más lejos en las destrezas receptivas y nos incitaba a aprovechar estas capacidades para mejorar las productivas, lo que demandaba un tipo de intervención pedagógica que supusiera algún desafío para el aprendiz (*input+1*). A todo ello se unía nuestro interés por la literatura y los lenguajes artísticos contemporáneos, al tiempo que prevalecía la convicción de que así como en las artes contemporáneas se difuminan las fronteras, la E/A de lenguas extranjeras se debería orientar en el mismo sentido (lengua/literatura, teoría/práctica, aula/vida), no en vano nos situamos en un mismo marco temporal. La E/A de lenguas extranjeras ha de abrirse al mundo que le rodea y dialogar con otras disciplinas, esto es, aceptar la lógica de la pluralidad que caracteriza la contemporaneidad.

Todas estas particularidades han convergido para que optáramos por llevar al aula textos literarios pertenecientes a la obra del escritor chileno Roberto Bolaño (1953-2003), un autor que, por las características de su obra, consideramos representativo de nuestro tiempo.

El objetivo es implicar al alumno de una manera integral y esto lo fomenta, además, la propuesta creativa ya que hace de la E/A una experiencia estimulante que atrae la atención y sumerge al aprendiz en la tarea adoptando un papel activo, de tal manera que se entienda el aula como un espacio de construcción de conocimiento. Sin duda, la lengua es una herramienta que sirve para realizar las transacciones cotidianas pero, sobre todo, queremos incidir en la lengua como instrumento para reflexionar, expresarnos y entender el mundo. Esta va a ser nuestra propuesta. Creemos que partiendo de estas premisas es inevitable lograr el objetivo último de cualquier proceso de E/A de lenguas extranjeras, la mejora de la competencia comunicativa entendida como la suma de la competencia lingüística, la competencia sociocultural y la pragmática. Cuando hablamos de lenguas, hablamos de personas y de las relaciones entre estas. Con este propósito en mente, organizamos el trabajo en tres partes diferenciadas pero interrelacionadas.

En la primera, abordamos el marco teórico y metodológico con el fin de establecer las bases de nuestro estudio.

La revolución comunicativa de las últimas décadas ha supuesto una manera diferente de acometer todo el proceso, sin desestimar, evidentemente, el aporte estructural anterior. Este nuevo entendimiento de la lengua y del acto comunicativo respaldado por el hecho de que, por primera vez en la historia de la E/A de lenguas, un grupo expertos publicaran un documento de referencia, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, 2002), hizo del cambio de siglo un momento de especial efervescencia y renovación a todos los niveles, a nivel metodológico, de materiales y de evaluación.

En el ámbito del español fue encomiable la labor que llevó a cabo durante esos años el Instituto Cervantes, tanto en el área de formación de profesores como en la de publicación de documentos. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) es una obra notable de adaptación del MCER a la E/A de la lengua española y como tal, imprescindible para cualquier persona involucrada en el área de español lengua extranjera (ELE).

Todos estos acontecimientos crearon las bases y redefinieron la relación entre los intervinientes en el proceso. El aprendiz pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje puesto que es él quien ha de actuar en la lengua extranjera mientras que el profesor funcionará como mediador y orientador del proceso. Se privilegian los materiales auténticos y a partir de estos, la realización de actividades comunicativas, es decir, se atenderá preferentemente a la transmisión de contenidos. El paso adelante que supuso el enfoque por tareas no dejaba lugar a dudas. No se podía llevar a cabo la programación de siempre entremezclada de momentos puntuales de práctica oral; se trata de abordar la E/A desde otra perspectiva. Cuando empezamos a trabajar con estos manuales se comprendía que era un modo diferente de organizar el trabajo. El eje vertebrador de cada unidad es la tarea final y el esquema que subyace es muy diferente. El concepto de tarea relaciona el trabajo en el aula con las actividades que se realizan en la vida real de ahí que una metodología que prioriza la comunicación suponga un cambio de creencias tanto para el aprendiz como para el docente y se muestre más exigente para ambos.

En todo caso, en los últimos años se ha evolucionado hacia una metodología más flexible. Se habla ahora de la era posmétodo, lo que significa que continuando en la línea comunicativa se da atención a la multiplicidad de aspectos que coinciden en un contexto específico de E/A.

De ahí que, llevar a clase los textos literarios haya sido el primer paso e invitar al aprendiz al noble arte de pensar y crear discursos nuevos y personales, el segundo.

La segunda parte pretende funcionar como punto de encuentro entre la primera, la teoría y la tercera, la práctica. Esta parte aun siendo la más corta es central a toda la investigación. En ella tratamos de discernir algunas líneas que vertebran lo que se ha denominado como posmodernidad. Tarea que se presenta ardua pues la primera impresión es de un enmarañado de múltiples referentes (estéticos, culturales, sociológicos), situación respecto a la que no resulta fácil adoptar un punto de vista distante. De todos modos, no pretendemos elaborar una exposición exhaustiva de las características que definen el fenómeno, ni entrar en el debate de si es un movimiento de ruptura o continuación de corrientes culturales anteriores sino llegar a ciertos puntos de consenso entre los diferentes teóricos y perfilar algunos ejes fundamentales. Empezamos por mencionar la doble terminología usada indistintamente. Para unos, el término posmodernismo, tal vez debido a la influencia del inglés, se relaciona con el movimiento cultural, mientras que la posmodernidad se refiere a la época histórica; inestabilidad un tanto estéril, a nuestro juicio. En este trabajo optamos por la segunda opción pues, siguiendo la perspectiva cronológica, es el término que remite a la contemporaneidad aunque cabe acrecentar que ambos hechos (históricos y culturales) se muestran indisolubles. Según Anderson (2000) el término aparece por primera vez en 1972 cuando se publica la revista *boundary2. Journal of Postmodern Literature and Culture*. De la literatura transita a las artes, a la ciencia y a la filosofía. Hassan es el primer teórico que intenta dar unas pautas que definan el nuevo rumbo y sugiere que la idea que subyace a la posmodernidad es el juego entre la indeterminación y la inmanencia. De este autor tomará el término Lyotard cuando en 1979 publica *La condición posmoderna*, obra en la que se anuncia la muerte de los grandes relatos con la consiguiente desaparición de las polaridades (derecha/izquierda, capitalismo/socialismo, público/privado), da visibilidad al término y se convierte en referencia obligada.

En la tercera parte se presenta la organización del trabajo implementado por unidades temáticas, los resultados de los cuestionarios y el análisis de datos. Entendemos el proceso educativo como un proceso en construcción, abierto y atento en cada momento a las situaciones en las que se lleva a cabo. A lo que podemos añadir que concebimos el aula como un lugar de experimentación y al docente como observador atento que a partir de su práctica reflexiva genera nuevas acciones.

Para terminar esta introducción, y por paradójico que parezca coincidimos con Stevick (1980) en que el éxito depende menos de los recursos o de las técnicas que de lo que ocurre en el interior de los interlocutores y entre ellos en el espacio del aula.

Palabras-clave: ELE, textos literarios, pensamiento reflexivo, escritura creativa.

Primera parte. Fundamentos teóricos y estado de la cuestión

En el ámbito científico de investigación en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) tenemos que destacar la importancia de los estudios de lingüística aplicada porque ellos nos aclaran el qué, el por qué y el para qué enseñar, elementos fundamentales en el diseño de un plan curricular y en la elaboración de materiales didácticos. De ahí que en esta primera parte del trabajo reflexionemos sobre una serie de principios metodológicos que rigen el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) de lenguas extranjeras.

Esta investigación se enmarca en la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera, en un contexto de instrucción formal e institucional, dirigida a un grupo de hablantes jóvenes/adultos. En concreto, se centra en la utilización de la literatura contemporánea en el aula ELE y más específicamente en el uso creativo del texto literario. Para ello se basará en el marco teórico que le proporciona la didáctica de las lenguas articulado en el área más amplia de la lingüística aplicada, área interdisciplinar que recoge las aportaciones teóricas de la lingüística, la psicología y la sociología, entre otras.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera estamos asistiendo a una revisión crítica de las tendencias hasta aquí vigentes. En los últimos años el término comunicativo está dando paso al término poscomunicativo aplicado al enfoque metodológico. Más que a un enfoque se atiende ahora a principios o pautas generales. Se pone de relieve la práctica, que estará sometida al sentido crítico y determinada por las necesidades de los aprendices. Es más, observamos una creciente percepción de que es necesario repensar la relación entre la teoría y la práctica, estableciendo ahora una relación bidireccional.

Con el enfoque comunicativo se introducía el concepto de comunicación frente al concepto de estructura y se hablaba, por primera vez, de la competencia comunicativa como objetivo fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se trataba de capacitar al alumno para una comunicación real, de ahí que, en los primeros tiempos, primase la eficacia sobre la corrección. En esta metodología, son de uso habitual términos como material auténtico/real, usuario autónomo, enfoque orientado a la acción o alumno como agente social. El objetivo último es saber usar la lengua en situaciones de comunicación. Se desplaza la atención del conocimiento lingüístico a la eficacia comunicativa. Dicho de otro modo, no podemos afirmar que alguien sabe una lengua (conocimiento) si no sabe usarla (acción). En los inicios, ello implicó que se diera prioridad a las destrezas de comprensión y producción oral sobre las de comprensión y producción escrita; el aprendiz cada vez leía y escribía menos dentro y fuera

del aula. Cabría preguntarse si leer y escribir pueden entorpecer las habilidades de escuchar y hablar. Además de situar al alumno en el centro del proceso de E/A, se le intenta dar tanta atención a dicho proceso como al resultado final (notas).

En un primer momento se relegó el uso de la literatura como recurso didáctico en el proceso de E/A de la lengua extranjera puesto que o se la consideraba un discurso complejo alejado de la cotidianidad de la lengua (se establecía una escisión entre lengua hablada y lengua literaria), o se la veía como un objetivo superfluo en el proceso de adquisición, poco relacionada con las necesidades del aprendiz. Con el paso del tiempo el uso de la literatura irá cobrando mayor aceptación, se empezará a admitir un uso instrumental, sobre todo como vehículo de contenidos culturales, como herramienta útil para construir la competencia sociocultural, componente necesario para lograr la competencia comunicativa. Interactuar de manera eficaz va a implicar conocer las pautas de comportamiento compartidas por los hablantes nativos de la lengua meta.

En cualquier caso, entendemos que es el momento oportuno para dar un paso más. Si consideramos que trabajamos en entornos didácticos cada vez más globalizados, con aprendices que proceden de diferentes áreas de estudio, el proceso de E/A de una lengua debería ser más heterodoxo, moverse más en torno a la idea de variedad y pluralidad en cuanto a contenidos, objetivos y metodología. En este contexto, el término poscomunicativo establece un paralelismo con el término posmodernidad. Ambos comparten el valor de referencia temporal posterior a, y de revisión crítica de modelos precedentes. Traduce el significado de eclecticismo e interdisciplinaridad que define el espíritu de nuestro tiempo, y se establece una analogía entre la E/A de lenguas y la práctica de las disciplinas artísticas, cada vez más distantes de las verdades absolutas y del pensamiento único. Cabe señalar la importancia de las artes y, dentro de ellas, de la literatura, en la formación de la capacidad crítica y del pensamiento creativo.

Y es en esta perspectiva, en la que se pueden destacar las posibilidades del uso creativo de los textos literarios, *input* siempre válido para construir la competencia lingüística y/o la competencia cultural pero que a nosotros nos va a interesar especialmente para conocer y reflexionar sobre el tiempo en que vivimos y, como consecuencia, conocer mejor a los otros y a nosotros mismos. A lo que cabe añadir que se proporciona la posibilidad de desarrollar de manera privilegiada el enfoque orientado a la acción y, por qué no, además orientado a la expresión de la individualidad del aprendiz, aspecto frecuentemente relegado.

El primer objetivo de nuestro trabajo es reflexionar sobre una serie de conceptos básicos, principios teóricos y factores que influyen en el proceso de E/A de una LE teniendo como horizonte la posible contribución de la literatura en este proceso.

Así pues, en el primer capítulo abordamos algunos conceptos clave y profundizamos en los factores que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE con el fin de obtener algunas consideraciones que nos puedan guiar en la propuesta de un modelo de actuación. Se tratan conceptos como adquisición/aprendizaje, lengua materna/lengua segunda o lengua extranjera (LM/L2/LE). Se presentan algunas de las teorías más relevantes que se ocupan del proceso de E/A: las nativistas, que defienden que el ser humano posee una estructura gramatical universal, o lo que es lo mismo una capacidad innata para aprender lenguas; las ambientalistas, que proponen las relaciones sociales como base del aprendizaje, y las interaccionistas, que se refieren a la interacción como el motor del proceso. Se observan, además, los factores personales que influyen en el aprendizaje, factores a los que, a nuestro entender, el docente debería prestar especial atención pues el aspecto afectivo juega un papel muy importante.

En cuanto a la adquisición de segundas lenguas (ASL) en un contexto de instrucción formal, Ellis (2006) establece unos puntos básicos para que la enseñanza tenga éxito. Estos son la atención al significado y a la forma orientados al conocimiento implícito, el uso de la mayor variedad de *input* y el favorecimiento de oportunidades de producción e interacción.

En el segundo capítulo hacemos una revisión de las aportaciones de la lingüística que han influido en los métodos y enfoques de E/A de LE a lo largo del último siglo, queremos conocer el estado de la cuestión a fin de tomar las decisiones más acertadas a nuestro contexto. Asimismo, se hace necesario ocuparse de las destrezas escritas (comprensión y expresión) puesto que pretendemos llevar al aula los textos literarios como recurso para fomentar el uso creativo de la lengua.

El tercer capítulo está dedicado a la literatura en el aula ELE, un tema del que ya se encuentra abundante bibliografía especializada pero que no termina de encajar en la práctica del aula. Como señala McRae (1994: 35), la revolución comunicativa se ha centrado en la práctica de las cuatro destrezas “speaking, listening, reading, writing” dejando de lado “the thinking skill, the imaginative interaction with the text”. La quinta destreza, la última pero no la menos importante. Sin duda, una de las características que hace de los textos literarios un bien precioso para el aula de ELE es la posibilidad que ofrecen al aprendiz de que se apropie de

ellos y los transforme en significado personal permitiendo, de esta forma, una verdadera interacción significativa. A ello cabe añadir el valor como *input* lingüístico y cultural. Nos permiten transmitir conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua y además utilizarla como vehículo intercultural e instrumento para construir significados personales.

De lo que tratamos, a fin de cuentas, es de aprovechar el potencial de cuestionamiento que existe en cada alumno de modo a que se relacione con el mundo de una forma más consciente, menos pasiva y, de estimular, ejercitar y disfrutar de la capacidad creativa.

1. La enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

L'intérêt porté par la linguistique didactique à l'interaction et à la négociation dans la construction du discours réhabilite la classe de langue comme lieu privilégié d'observation et d

'expérience. C'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social.

(Kramsch, 1984: 8)

1.1. Consideraciones previas

El panorama cambiante del mundo contemporáneo hace que cada vez exista un número mayor de aprendices de lenguas. Vivimos en un mundo globalizado y ello implica que cada vez más los destinos de los individuos se encuentren interrelacionados. Aprender una lengua extranjera, en principio, significa poder acceder a otra cultura, a otra forma de pensar y de actuar, o lo que es lo mismo, convertirse en ciudadanos del mundo. En el caso del español es notorio el interés que ha suscitado en los últimos años.

Vamos a encontrar los aprendices que aprenden por necesidad, para poder sobrevivir en una comunidad lingüística diferente, y los que aprenden por interés, léase cultural, laboral o académico. Este segundo grupo llevará a cabo su aprendizaje en el marco de la instrucción formal, que será nuestro entorno de trabajo.

Hoy en día nos referimos a hablantes multilingües, a competencia multilingüe como a algo en permanente estado de cambio.

Este creciente interés ha hecho que la adquisición de lenguas se haya constituido en un campo de estudio relevante, campo que a veces se integra dentro de la lingüística aplicada (LA), otras dentro del área de las ciencias de la educación o, también, dentro del área de filología y lenguas modernas. Podemos definir la LA como una ciencia de intersección, a ello se debe su carácter interdisciplinar. En los estudios de adquisición de lenguas confluyen las aportaciones de la sociolingüística, la psicolingüística, la etnolingüística y la neurolingüística, entre otras.

Entendemos que la LA se ocupa de proponer soluciones a los problemas que surgen en el ámbito del lenguaje y de las lenguas, es decir, se diferencia de la lingüística teórica en la finalidad. Baralo (2003) sitúa los inicios de la disciplina en la publicación, en 1942, de la obra de Bloomfield *An Outline for the Practical Study of the Foreign Languages*. La aplicación a la enseñanza de lenguas de los principios del estructuralismo y el conductismo por medio del método audio-oral significó el nacimiento de una nueva disciplina y un cambio importante en la metodología. Y citamos (Baralo, 2003: 31):

Antes de que comenzara la fructífera relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas, el aprendizaje se realizaba mediante el estudio de la gramática descriptiva y normativa, el análisis y el comentario de textos y los ejercicios de traducción. El foco

de interés estaba en la lengua escrita, culta, literaria, informativa, con una perspectiva centrada más en la interpretación de los textos que en la interacción comunicativa.

Siguiendo a Santos Gargallo (2004: 11), el término LA aparece por primera vez en 1948, como subtítulo de la revista *Language Learning, A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, fundada por C. Fries. Y será un poco más tarde, en 1964, cuando se realice el *I Congreso de Lingüística Aplicada*, en Nancy (Francia), organizado por la recién creada *Asociación Internacional de Lingüística Aplicada* (AILA). En él se planteará como tema prioritario la enseñanza de lenguas vivas. Desde la década de los setenta asistimos a un continuo de propuestas que tiene en común el concepto de lengua no como fin en sí misma sino como instrumento de comunicación.

Adelantamos una breve panorámica de la evolución de los aportes de los estudios lingüísticos a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) desde los años 60. Para empezar, la teoría generativa de Chomsky (1965) supuso un cambio de paradigma, los términos chomskianos de competencia (*Competence*) para referirse al conocimiento lingüístico y actuación (*Performance*) para referirse a la producción abren nuevas posibilidades. A continuación, como reacción a las teorías anteriores, Hymes (1971) introducirá el concepto de competencia comunicativa (CC) que no solo supone la suma del elemento extralingüístico sino que significa una nueva perspectiva sobre el lenguaje. Al conocimiento lingüístico se le añade la habilidad del hablante para utilizarlo de forma adecuada atendiendo a un contexto determinado. Este concepto será desarrollado posteriormente por autores como Canale y Swain (1980) y Bachman (1990) que aportarán la fundamentación teórica del enfoque por tareas.

Pero retomemos nuestra línea de trabajo. Entendemos el estudio de las lenguas como un fenómeno individual y social en un doble sentido. Como fenómeno del individuo se trata de conocer cómo se adquiere la lengua, qué relación establece con el sistema cognoscitivo humano y qué mecanismos psicológicos operan en el proceso. Y, además, conviene recordarlo, como expresión de la identidad de quien la habla, una de las funciones de la lengua es ayudarnos a organizar nuestro mundo interior, expresar nuestras opiniones, pensamientos, convicciones y percepciones de nuestra situación y del mundo en que vivimos.

Como fenómeno social está relacionado con la sociolingüística y la etnolingüística. Los miembros de una comunidad lingüística comparten valores, creencias y actitudes, lo que comúnmente denominamos cultura, como es obvio, la E/A de una lengua extranjera va

ineludiblemente unido a una nueva cultura. En cuanto al uso, el para qué sirve la lengua, es decir, la función comunicativa será la dimensión considerada más relevante en la actualidad.

En este capítulo abordaremos las bases de la lingüística aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras partiendo del presupuesto que el objetivo último al que aspiran los aprendices es conseguir un alto dominio de la competencia comunicativa. Nos acercaremos a los conceptos básicos, las teorías y los factores que influyen en la adquisición de segundas lenguas (ASL). Creemos que alcanzar el mayor grado de CC es el punto de referencia ideal pero cuando planificamos la enseñanza de una lengua debemos saber qué objetivos personales desea alcanzar el aprendiz, que variarán según el papel que pretenda realizar en la nueva comunidad lingüística. Como señala Corder (1992: 28): “No todos los estudiantes tienen los mismos objetivos sociales cuando aprenden una lengua. Variará la escala de roles que desean lograr. Unos cuantos querrán ser poetas en la nueva comunidad lingüística, algunos desearán el rol de esposo o esposa, la mayoría tendrá que contentarse con ser «extranjero»”. Tenemos que admitir que las motivaciones del aprendiz pueden ser múltiples, pueden estudiar una lengua por motivos académicos, para ganar más dinero, por cuestiones empresariales o para hacer turismo, es decir, no podemos pretender que todos vayan a alcanzar el mismo nivel de competencia ni desarrollar las mismas habilidades. En cualquier caso, el verdadero propósito de la enseñanza/aprendizaje de una LE es formar individuos capaces de interactuar con otros que tienen una lengua, una cultura y consecuentemente una forma de pensar diferente. Por el rumbo que muestran los acontecimientos sociales y después de conocer un poco mejor las líneas de fuerza que configuran nuestro tiempo, esta será una de las aspiraciones más apremiantes.

Pero retomando el hilo de la competencia comunicativa, investigadores como Canale y Swain (1980), Bachman y Palmer (1996) definieron el concepto atendiendo a tres áreas: la competencia organizativa, la competencia pragmática y la competencia estratégica. La primera está dividida en competencia gramatical, que es la más conocida y estudiada, y tradicionalmente la más definida en la adquisición de una segunda lengua, y en competencia textual, que es la que permite unir significados y crear secuencias comprensibles. La competencia pragmática es la segunda área, tal vez la menos estudiada por la falta de objetividad y precisión, y en la que se trata de analizar qué es lo que hace que un determinado enunciado sea aceptable en un contexto determinado de la lengua meta. Se divide en competencia ilocutiva y competencia sociolingüística. La primera se relaciona con la capacidad del hablante para transmitir intenciones, ideas y sentimientos; la segunda se ocupa

de las señales que el aprendiz debe de interpretar para hacer un uso adecuado a la situación de comunicación y así realizar una interacción culturalmente aceptable. La competencia estratégica se refiere a las estrategias a las que el hablante recurre para compensar las interrupciones o malentendidos en la comunicación.

El nivel de competencia comunicativa está relacionado con el dominio de todas estas áreas y tenemos que reconocer que si es difícil de conseguir para el aprendiz en un entorno en el que se habla la lengua meta más ardua se hace la tarea en el contexto de una lengua extranjera.

En este apartado reflexionaremos sobre aquellos aspectos cuyo conocimiento puede tener mayor alcance para nuestro trabajo:

- Conocer los conceptos básicos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Conocer las teorías sobre el proceso de adquisición de la L2/LE.
- Describir las diferencias personales que influyen en la ASL.
- Entender el proceso de ASL en el contexto de instrucción formal.

1.2. Conceptos básicos de la lingüística aplicada a la enseñanza del ELE

Vamos a aclarar algunos términos y conceptos que se usan habitualmente en este ámbito y se pueden prestar a equívoco. En un primer momento los lingüistas estudiaban la adquisición de la lengua en los niños y de ahí se pasó al estudio de la adquisición de segundas lenguas. La terminología traduce o es herencia de esa secuencia cronológica y se puede revelar problemática a la luz de la complejidad de la realidad actual.

- Aprendizaje/ adquisición

Comencemos por la definición de adquisición aplicada a la primera lengua (L1) que aparece en el *Diccionario de Lingüística* (Cerdà Massó, 1986: 7):

En su sentido más estricto, dicese del proceso por el cual el individuo normal se convierte, a partir de su nacimiento, en hablante activo y creativo de una lengua siempre que se den unas condiciones favorables para ello. Los especialistas no están de acuerdo ni en el sentido ni en las etapas de dicho proceso, pues mientras para el idealismo o los partidarios de la hipótesis de Sapir-Whorf la lengua materna impone al hablante categorías mentales e incluso la visión del mundo, para el mentalismo de N. Chomsky y sus partidarios la lengua no hace más que dar contenidos concretos a un

esquema lógico-gramatical independiente, innato-universal, propio de la especie humana. A su vez, para el conductismo de B. F. Skinner, este proceso se reduce a una interacción básica y constante entre estímulos y respuestas a partir de la mera experiencia, y aun para otros, como el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), se caracteriza por una maduración progresiva y acorde con otras funciones correlativas del desarrollo mental.

Y sigamos con la definición de adquisición aplicada a las segundas lenguas, para ello consultamos la entrada en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, n.d.) y encontramos lo siguiente:

Este término es utilizado unas veces en contraposición al de **aprendizaje** y otras como su sinónimo. La tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los **procesos** de adquisición y a los de aprendizaje.

La investigación sobre adquisición de lenguas segundas acuñó este término para designar el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación. Este desarrollo consiste en la superación de unos **estadios sucesivos**, que se presentan en un **orden de adquisición** natural. Para que ese proceso sea posible, el caudal lingüístico o **aducto** (*input*) tiene que superar ligeramente el nivel actual de competencia del alumno; solo así es realmente provechoso, es decir, provoca una apropiación de datos (*intake*) realmente efectiva. El aducto resulta comprensible gracias a la situación, el contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo del alumno. La producción verbal que resulta del procesamiento del *intake* constituye el **educto** (*output*).

Por lo tanto, considerando las dos definiciones del término adquisición, tanto en la lengua materna como en segundas lenguas, observamos que se trata de procesos similares mediante los cuales el aprendiz interioriza de forma gradual los mecanismos que le permitirán actuar en una comunidad lingüística. Es a partir de la publicación de la obra de S. Pit Corder (1973) *Introducing Applied Linguistics*, y posteriormente, de la de Krashen (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, cuando se establece la distinción entre aprendizaje y adquisición. Esta estaría más relacionada con los procesos biológicos mientras que aquel supondría la escolarización y los procesos relacionados con la transmisión de reglas. Corder (1992: 104) establece la distinción entre el término adquisición y

aprendizaje, el primero aplicado a la L1, (“la adquisición de la lengua se da en el bebé y en el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades”), el segundo en relación con L2, (“normalmente empieza en una etapa posterior (...), cuando están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental”). La mayor parte de los investigadores de ASL utiliza el término adquisición en sentido amplio de forma que engloba los dos contextos o también se utilizan los dos términos indistintamente. De acuerdo con Corder la lengua materna se adquiere (por contacto), las demás lenguas se aprenden (por estudio formal). En un principio, los nombres más relevantes en el ámbito de la adquisición provienen de estudios de la lengua materna y de entornos monolingües.

En su trabajo, Santos Gargallo presenta de forma sucinta y clara el siguiente cuadro (2004: 19):

Adquisición	Aprendizaje
Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma.	Es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.
Internalización de un sistema lingüístico por la mera exposición natural.	Internalización de un sistema lingüístico y cultural mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos.
Proceso inconsciente	Proceso consciente

Figura1.1. Características diferenciales entre adquisición y aprendizaje.

A partir de lo anterior, podemos observar que en la distinción entran en juego criterios psicolingüísticos, sociolingüísticos y educativos. En el caso que nos ocupa nos interesaría sobre todo el aprendizaje puesto que nuestro objetivo son los estudiantes que en su país de origen aprenden la lengua y la cultura españolas a través de un programa de instrucción formal impartido en una institución educativa.

➤ Lengua segunda/ Lengua extranjera

En el área de la enseñanza/aprendizaje de lenguas nos vamos a encontrar habitualmente con los siguientes términos:

L1	L2
Primera lengua	Segunda lengua (L2)
Lengua materna (LM)	Lengua extranjera (LE)

Figura 1. 2. Terminología comúnmente usada.

Las dicotomías L1/L2 (primera lengua/segunda lengua) hacen referencia al orden cronológico en el que un individuo aprende. Posiblemente porque respondían a la situación más frecuente en la que una persona aprendía una lengua y pasado algún tiempo, aprendía otra. El binomio lengua materna/lengua extranjera está relacionado con el contexto del aprendizaje; la primera forma parte del entorno natural del aprendiz, la segunda remite para una lengua que pertenece a una comunidad foránea. A ello cabe añadir el término ampliamente utilizado de lengua meta para designar la lengua objeto de estudio que tanto puede tratarse de una L2 como de una LE. Esta terminología remite a un contexto de sociedades monolingües pero no podemos dejar de señalar que la realidad actual es más variada, en la que los contactos y las relaciones ya no son casos aislados. En este sentido los conceptos anteriores se revelan un tanto inexactos. A modo de ejemplo, en el caso de parejas de diferentes nacionalidades que educan a sus hijos en dos lenguas, en un entorno que habla otra, estos términos presentarían algunas dificultades.

El contexto influye enormemente en el tipo de proceso y dependiendo del papel que juega la lengua meta en aquel, nos encontramos ante designaciones diferentes:

Lengua segunda (L2)	Lengua extranjera (LE)
Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.	Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

Figura 1.3. Definición de términos.

(Santos Gargallo, 2004: 21)

Consecuentemente, el español es lengua segunda para los aprendices extranjeros que van a estudiar a España o a otro país de habla hispana y será lengua extranjera para los aprendices que la estudian en un país en el que no se usa como lengua de comunicación.

Un hecho a tener en cuenta es que si una lengua se aprende en el entorno en el que se habla ello conlleva, en principio, una mayor motivación y una mayor exposición, factores que influyen enormemente en el proceso.

La terminología presentada más arriba es la comúnmente usada en la literatura de la especialidad seguramente motivada por una perspectiva de culturas monolingües. En la actualidad, en determinadas circunstancias presenta algunas dificultades. Autores como Rajagopalan (2003: 25) sostienen que:

Os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema “Uma nação, uma língua, uma cultura”. Previsivelmente eles estão se mostrando cada vez mais incapazes de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas.

➤ Bilingüismo/ multilingüismo

El término bilingüe se aplica a un hablante que ha aprendido dos idiomas de forma simultánea, que tiene dominio de los dos y los utiliza indistintamente. El *Diccionario de Lingüística* (Cerdà Massó, 1986: 38) propone la siguiente definición:

Aptitud de un hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.

Como vemos es una definición que tiene como referencia un hablante ideal; desde nuestro punto de vista será el que se dé en el menor número de casos. Por nuestra experiencia, en el caso de hablantes bilingües pertenecientes a comunidades bilingües se da una especialización, hay hablantes que utilizan una única lengua como lengua de comunicación, hay hablantes que utilizan una como lengua afectiva y otra como lengua social y por último, hay hablantes que utilizan las dos lenguas aunque no siempre con el mismo grado de habilidad.

Baker (1997) señala una distinción entre bilingüismo simultáneo y secuencial. En el primer caso las dos lenguas se adquieren al mismo tiempo en el entorno familiar y desde una edad muy temprana, aproximadamente hasta los tres años; en el segundo, una de las lenguas se aprende en un momento posterior.

Veamos la definición del término multilingüe que aporta el *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* (Ducrot y Todorov, 1974: 77):

Un individuo es multilingüe (bi-, trilingüe,...) cuando posee varias lenguas, todas ellas aprendidas como lenguas maternas (hay grados en el multilingüismo, en la medida en que no siempre es nítida la diferencia entre el aprendizaje «natural» y el aprendizaje «escolar» de una lengua por un niño).

Como resultado de las transformaciones en curso en la vida actual el concepto de multilingüismo se está convirtiendo más en la norma que en la excepción, con lo que esto implica de reconstrucción de identidades aunque no nos hayamos parado a pensar mucho sobre ello. Constantemente nos referimos a la lengua como instrumento de comunicación y dejamos de lado el hecho de que una lengua es la expresión de la identidad de la comunidad que la habla.

Retomando el discurso de Rajagopalan (2003: 699): “Num mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilinguismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilingue”.

Así, conceptos como hablante nativo/no nativo, lengua materna/lengua extranjera son como mínimo inestables.

1.3. Teorías sobre la adquisición/aprendizaje de una L2/LE

Por todo lo visto hasta el momento, se trata de buscar una teoría que incluya el mayor número de factores posibles que expliquen la competencia lingüística y comunicativa porque no solo se pretende producir enunciados aceptables desde el punto de vista lingüístico, sino también adecuados desde el punto de vista situacional. Siguiendo a Larsen- Freman y Long (1994) las diversas teorías se pueden agrupar en tres categorías: las nativistas, las ambientalistas y las interaccionistas. Hagamos una breve presentación de las mismas.

Las teorías nativistas, también llamadas mentalistas o innatistas, estudian la adquisición de segundas lenguas (ASL) teniendo en cuenta su naturaleza sistemática. Postulan la idea de que el ser humano posee de manera innata un conocimiento universal de la lengua. Esta capacidad innata permitiría la adquisición. El origen de estas teorías viene de la reacción de Chomsky al

conductismo de Skinner. Este intentaba explicar todo comportamiento como reacción a estímulos externos que la mente percibe y a los que responde de forma más o menos involuntaria. El individuo recibe la lengua de su entorno y la imita, y poco a poco la imitación se convierte en conocimiento. Se entendía la adquisición como un proceso provocado por estímulos externos que mediante la repetición y la imitación se interiorizaban. Chomsky (1959), en su ya clásica reseña sobre *Verbal behavior* de Skinner (1957), rebatió estas teorías argumentando que los errores que se cometen cuando se aprende una lengua no son aleatorios sino que tienen un fundamento lingüístico-mental que obedece a la naturaleza del lenguaje y de las estructuras cognitivas y lo que es más significativo, el niño comete errores similares independientemente de la lengua que aprenda. Por ello propone que todo ser humano nace con una capacidad innata de aprender y crear lengua, una capacidad que consiste en una especie de dispositivo preparado para recibir información externa y asociarla con una estructura gramatical interna (DAL), o lo que es lo mismo, con un conocimiento lingüístico universal (GU). Partiendo de estas bases Krashen (1981) formula el primer intento consistente de una teoría de la adquisición: la teoría de la monitorización. Habla de una ruta natural, de un orden predecible en la adquisición de la L2 que la instrucción formal puede impulsar pero no modificar. Y el progreso en la adquisición se produce como resultado de dos tipos de procesos: uno que denomina adquisición y otro que designa como aprendizaje. El primero se refiere al conocimiento implícito, interiorizado e inconsciente y el segundo a la percepción de lengua por el estudio formal, al conocimiento reflexivo. Rechazaba la posibilidad de transferir conocimiento de un sistema al otro y esta distinción de dos formas de conocimiento independientes fue bastante criticada. En relación a este punto, Baralo (1996) mantiene que es una dicotomía en cuanto a tipo de conocimiento pero desde el punto de vista metodológico se puede plantear como un *continuum*. El conocimiento adquirido es la única fuente que usa el aprendiz en la comunicación espontánea, el aprendido regula la producción del aprendiz en la comunicación que presta atención a la forma, en el caso de que el aprendiz disponga del tiempo necesario.

Krashen también estudia la naturaleza de la lengua a la que está expuesto un aprendiz y establece que la información o *input* debe estar a un nivel más avanzado que el punto en el que se encuentra el aprendiz, de este modo podrá interiorizar datos nuevos ya que la adquisición se produce al procesar *input* comprensible. La teoría de la monitorización o autocorrección (TM) mantiene que el sistema aprendido funciona como corrector/controlador del *output* que produce del sistema adquirido. Por consiguiente, cinco son los principios

centrales a esta TM muy influyente en los años ochenta: la hipótesis de la adquisición/aprendizaje, la hipótesis del orden natural (predecible), la hipótesis de la monitorización, la hipótesis del *Input* comprensible y la del filtro afectivo. Según Krashen (1981) hay factores afectivos como la motivación, la autoconfianza o la menor ansiedad que contribuyen para una mayor ASL. Es decir, una disposición afectiva negativa es un obstáculo para que el *input* se procese correctamente. De acuerdo con este investigador para que la adquisición se lleve a cabo se tienen que proporcionar dos ingredientes esenciales, el *input* comprensible, si la lengua no se entiende es ruido, y el filtro afectivo bajo, que permita la entrada de ese *input*. Se podría pensar que son condiciones necesarias pero no suficientes sin embargo Krashen asegura que si se dan estas dos condiciones la adquisición es inevitable. Los nativistas abordan la adquisición desde una perspectiva cognitivista.

Las teorías ambientalistas proponen como base del aprendizaje la educación, las relaciones sociales y los tipos de comunicación que surgen a partir de ellas. La experiencia es más importante que la dotación innata. En realidad, estas teorías surgieron a partir de estudios de aprendices en contextos de lengua meta, en los que se trata de producir comunicación motivada por la necesidad de transmitir y de recibir mensajes para llevar a cabo una tarea. Schumann (1978) fue el primero que utilizó el término aculturación referido al proceso que sufre una persona que se adapta a una cultura nueva. Se enfoca el proceso desde la relación entre dos grupos socioculturales. De ahí que se establezca una correlación entre el dominio de la lengua y el grado de aculturación. Es decir, para poder aprender una segunda lengua es imprescindible asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad que utiliza esa lengua. Y este hecho estará influido por la distancia percibida entre los dos grupos culturales. Por lo que la idea que tiene un aprendiz sobre la comunidad que utiliza la lengua que va a aprender va a incidir en que la ASL sea mayor o menor. Schumann llega a esta reflexión después de estudiar la adquisición de Alberto, un costarricense en EE.UU, durante diez meses. Fue el aprendiz con los resultados más pobres de un grupo de seis y Schumann, después de descartar otros factores, entiende que la explicación se pudiera deber a la distancia psicológica y social. Esta se trata de un fenómeno de grupo que consta de ocho factores: el dominio social, tiene que ver con la relación del grupo social al que pertenece el aprendiz y el grupo de la lengua meta; el modelo de integración, relacionado con la conservación de la identidad cultural o la asimilación a la cultura de la lengua meta; el acotamiento, que se refiere al hecho de ser miembro o no de un grupo que tiene sus propios locales y medios; la cohesión, que consiste en ser miembro o no de un grupo muy unido; el tamaño del grupo ya que los grupos

grandes favorecen más el contacto entre sus propios miembros; la concordancia cultural, se refiere al hecho de que el grupo del aprendiz y el grupo de la lengua meta están en consonancia cultural; la actitud, tipo de actitud entre los dos grupos; y el tiempo de residencia, puesto que los tiempos cortos no favorecen el contacto con el grupo de la lengua meta.

A esta distancia social Schumann (1978) añade la distancia psicológica, concepto que comprende cuatro factores: el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del ego. La objeción que se le ha hecho al modelo de aculturación es que no se puede comprobar empíricamente, no se puede medir la distancia social y psicológica. Andersen (1983) por su parte, aborda este fenómeno de una forma más amplia y asegura que el aprendizaje de una L2/LE podría cambiar la forma de pensar de una persona, es lo que él llama proceso de desnativización. Dentro de este grupo, la tercera teoría la representa Giles (1977), que mantiene que lo que importa no es cómo dos grupos se perciben entre sí, sino la mayor o menor identificación de un individuo con su grupo. La teoría se basa en el grado de motivación que puede sentir alguien por alejarse de su grupo L1. Se denomina acomodación al hecho de acomodarse o integrarse en un grupo distinto, a mayor acomodación mayor adquisición.

El tercer grupo lo constituyen las teorías interaccionistas, cuyos estudios se basan en el acto de comunicación, más concretamente en la interacción y en el aprendizaje que resulta de esta, recurren a factores innatos y ambientales para explicar el proceso. Dentro de este grupo tenemos la teoría del discurso. Para entender esta teoría es necesario tener en cuenta el concepto de negociación de significado. La idea es que tanto en L1 como en L2, los individuos aprendemos la lengua porque participamos en un intercambio de mensajes significativos (Griffin, 2005: 44). La teoría del discurso tiene sus orígenes en la década de los 70, cuando los estudios de lingüística aplicada se centraban en cómo se comunican entre sí los seres humanos y cómo aprenden a hacerlo en la L1 y en la L2. Autores como Halliday (1973) y Hymes (1971), junto con Austin (1962) y Searle (1969), sientan las bases para la definición de la llamada competencia comunicativa. Más adelante Canale y Swain (1980), y Canale (1983) establecerían una estructura de cuatro competencias para entender mejor la competencia comunicativa. Por último, Bachman (1990) propone un modelo más completo de todos los componentes comunicativos y lingüísticos necesarios para evaluar el aprendizaje de la comunicación en L2. Según esta teoría el acto de comunicarse es lo que impulsa el aprendizaje de las lenguas, de ahí que sea fundamental la participación activa del aprendiz. Nos comunicamos para lograr objetivos y por lo tanto habrá una necesidad de negociación

entre interlocutores. Se establecen cuatro fases lingüísticas: en la primera el aprendiz utiliza fórmulas, en la segunda, estructuras verticales partiendo de fragmentos que reconoce del interlocutor, la tercera fase supone un paso más, el uso de patrones discursivos que le permiten construir relaciones lingüísticas y, el último nivel lo constituye la fase de desarrollo de la propia personalidad, cuando el aprendiz se libera de la seguridad de las estructuras para expresar ideas propias.

La otra teoría interaccionista es la teoría de la variabilidad. Ellis (1985) propuso esta teoría porque había observado que el resultado de la adquisición estaba estrechamente relacionado con los procesos comunicativos en los que participaban los aprendices. La variabilidad sistemática tiene que ver con el contexto y la no sistemática (libre) tiene que ver con el individuo. Esta teoría está relacionada con que el aprendiz puede hacer un uso correcto de elementos lingüísticos en un determinado momento y en otro hacer un uso erróneo, se señalan varias razones que explican este hecho, lingüísticas (grado de conocimiento de la lengua), socioculturales (uso de la lengua en el contexto) y personales (una persona no está siempre igual). Ellis da el ejemplo del niño portugués que utiliza la negación *No V* y *Don't V* durante la misma conversación, esto que podría resultar frustrante para el docente en realidad es constructivo pues se debe a que la interlengua (IL) varía sistemáticamente desde el punto de vista sincrónico, de hecho, la variabilidad es el fenómeno que impulsa el desarrollo, la variación sincrónica estaría indicando el futuro estadio diacrónico.

Según vamos viendo, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es un fenómeno complejo, por lo tanto deberíamos admitir que ninguna teoría lo explica en su totalidad. Aun así, a todos los docentes nos interesa profundizar en los factores que inciden en el aprendizaje para poder orientar el trabajo en el sentido de una mayor eficacia.

1.4. Factores personales que influyen en la ASL

El conjunto de todos los factores que influyen en la ASL crea un patrón individual que hace que esa persona aprenda la información lingüística de un modo singular de ahí que no podemos aceptar una teoría del aprendizaje de L2 que no atienda a las diferencias entre los aprendices. Se establecen dos tipos de factores, los internos y los externos. Los primeros son físicos, psicológicos, socioculturales, los segundos tienen que ver con el entorno de aprendizaje.

Ellis (1985) subdivide los factores internos o individuales que influyen en la ASL en personales y generales. Los primeros pueden afectar a la adquisición poco, mucho o nada y se destacan los siguientes:

➤ La autoimagen/la ansiedad: el aprendizaje de una LE se produce en un contexto social y/o escolar. Una autoimagen o valoración positiva produce mayor esfuerzo por parte del individuo por interactuar con el grupo, una autoimagen negativa produce además un alto nivel de ansiedad que provoca que el aprendiz no haga esfuerzos por formar parte del grupo, lleve a cabo una cierta desistencia y se fosilice en un estadio de interlengua. En relación a la creencia generalizada de que la extroversión facilita la adquisición, los estudios la correlacionan positivamente en cuanto a la oralidad sin embargo los aprendices introvertidos obtienen más puntuación en los test de gramática. La disponibilidad a correr riesgos y la ansiedad también serían positivas si se dan en un grado moderado, cuando se dan en exceso serían debilitadoras. Y por último la inhibición, favorecer estados de menor inhibición aumenta la permeabilidad de las barreras del yo, los límites se hacen más flexibles lo que beneficiaría la pronunciación, en particular.

➤ La actitud: la idea más extendida era que una actitud positiva hacia la lengua y hacia los hablantes de la lengua meta favorecía el éxito en la ASL pero Larsen-Freeman y Long (1994), después de hacer una revisión de la bibliografía sobre el tema llegan a la conclusión de que la actitud tendría más influencia en el caso de que el aprendizaje se realice en un contexto de L2, y en todo caso afectaría a aprendices adultos puesto que los niños no tendrían formada una actitud hacia el grupo de la lengua meta.

En el sentido inverso, un estudio de Hermann (1980) presentó resultados que indicaban que niños que habían estudiado cinco años de inglés lengua extranjera tenían un nivel significativamente más alto de actitudes positivas hacia la cultura meta que el grupo que acababa de empezar.

Otros elementos que debemos tener en cuenta es que una experiencia de aprendizaje agradable fomenta una actitud positiva hacia la materia. En el caso de aprendizaje por instrucción formal la actitud estará condicionada además por el método, el estilo, la actitud del profesor y el tipo de materiales. Una actitud negativa hacia la situación de aprendizaje puede llevar a que el alumno abandone el estudio de la lengua.

➤ Estrategias: en el aprendizaje de una LE hay que procesar información nueva e integrarla en la red de información previa. A ello nos ayudan las estrategias, bien sean las de

estudio bien las de acceso a la LE. Las estrategias posiblemente son una consecuencia del estilo cognitivo. Hablamos de estrategias para referirnos a mecanismos, comportamientos o tácticas que utiliza el aprendiz para adquirir conocimiento. O'Malley y Chamot (1989) distinguen entre estrategias metacognitivas (autoevaluación, autocontrol, atención dirigida) y estrategias cognitivas de aprendizaje (repetición, palabra clave, traducción). El desarrollo previo de la L1 predice el desarrollo de la L2. Autores como Cummins (1978) señalan que hay una interdependencia, una habilidad común subyacente que permite la transferencia de técnicas entre las dos lenguas del aprendiz. En la ASL influye el conocimiento de otras lenguas, a más lenguas más se acelera y facilita el proceso. Se concluye que un buen aprendiz se caracteriza tanto por la diversidad como por la cantidad de actividad.

Los factores generales afectan siempre a los aprendices de una LE en mayor o menor grado. Cabe indicar los siguientes:

➤ La edad: esta cuestión ha despertado alguna controversia y los resultados de las investigaciones son poco conclusivos. Parece que influye en la adquisición la edad a la que se empieza y la duración del aprendizaje. En cuanto a la ruta o secuencia de aprendizaje este factor no supone alteraciones pero en la velocidad y en el nivel de competencia hay algunas discrepancias. El niño adquiere la pronunciación de una LE como los hablantes nativos, los adultos alcanzan un mayor grado de adquisición más rápido pero el adolescente es mejor en sintaxis. Lo que sí se admite es que el nivel de competencia depende de la duración del aprendizaje. Y este nivel variará dependiendo del tipo de persona y de la motivación. Los estudiosos hablan de un período crítico o una etapa receptiva que se sitúa en torno a los seis años en la que la adquisición se realiza con mayor eficacia.

➤ La aptitud: independientemente de la edad, los investigadores se preguntan si hay una capacidad específica para la lengua que explique la diferencia de resultados entre aprendices. Cummins (1979) distingue entre el concepto de “destreza lingüística cognitiva/académica” (DLCA) y las “técnicas comunicativas básicas interpersonales” (TCBI). La primera facilita el aprendizaje de información sobre todo en un entorno académico, las segundas las utilizan las personas que aprenden lengua en un contexto comunicativo y asocian la lengua a la situación social. La inteligencia estaría relacionada con las habilidades académicas pero no con el uso de la lengua. Carroll (1981) propone que esta aptitud es multidimensional. Él identifica cuatro habilidades: fonética, (identificar sonidos), gramatical (reconocer funciones gramaticales), relacional (asociar significante y significado), e inductiva (inferir reglas). Neufeld (1978) afirma que todos contamos con las técnicas comunicativas básica y que nos distinguimos por

el nivel de dominio logrado por las habilidades más académicas, relacionadas con la inteligencia individual.

➤ El estilo cognitivo: o lo que es lo mismo cómo se procesa la información. Se han definido dos grupos generales de perspectivas cognitivas. Se habla de dependencia/independencia de campo. Algunas personas ven los nuevos conceptos en relación con lo que rodea al concepto, otras reconocen los nuevos conceptos distinguiéndolos del contexto que los rodea. Los primeros muestran más interés por los demás y lograrán una mejor competencia comunicativa, los segundos son más distantes y analíticos, tendrán una mejor competencia lingüística. Algunos autores apuntan a que la dependencia o no de campo está relacionado con la cultura.

Larsen-Freeman y Long (1994) añaden dos aspectos más. La reflexividad/espontaneidad, los individuos con un estilo cognitivo reflexivo son más lentos pero cometen menos errores, los impulsivos son más rápidos pero menos eficaces. Y los auditivos/visuales. Se ha observado que buena parte de los aprendices son bimodales pero hay estudios que correlacionan los logros en el aprendizaje y modelo de representación preferido del aprendiz.

➤ La motivación: Gardner y Lambert (1972) proponen dos conceptos: el de la motivación integradora, cuando un aprendiz desea identificarse con otro grupo etnolingüístico, y el de la motivación instrumental, cuando las motivaciones son de tipo utilitario, por ejemplo mejorar el *curriculum* o motivos académicos. Es lugar común que la primera es más favorable pero a medida que Gardner y Lambert (1972) ampliaron los contextos de investigación, pusieron en entredicho que la integradora fuera mejor que la instrumental. La verdad es que los resultados de las investigaciones presentan discrepancia. Como era de esperar tampoco en esto hay unanimidad. Cooper (1981) sostiene que si los aprendices tuvieran que aprender una lengua extranjera para realizar un objetivo de su interés casi todos la aprenderían. Otra perspectiva es la que aporta Strong (1984) quien afirma que la motivación es una consecuencia de la adquisición por lo que los que tienen buenos resultados tienen mayor motivación para el estudio.

1.5. El proceso de ASL en el contexto de instrucción formal

Uno de los principales objetivos de la investigación de ASL es proporcionar una base sólida para la enseñanza de LE. Para un docente es fundamental conocer cuál es el papel de la instrucción formal en el proceso de adquisición de una LE. Parece que el hecho de explicar un aspecto, practicar y corregir hace que el aprendiz reestructure el conocimiento previo y

automatica el nuevo, es decir, que el aprendizaje de un componente lingüístico se puede transformar en adquisición de modo a que en ese momento el aprendiz avance al siguiente estadio de interlengua.

Se considera que los procesos de adquisición de una lengua en la enseñanza formal no se diferencian significativamente de los que la adquieren en un entorno natural. Wode (1981) afirma que las similitudes entre las estructuras y secuencias de desarrollo en distintos tipos de adquisición reflejan habilidades universales de procesamiento y estrategias de aprendizaje lingüístico innatas y que estas habilidades y estrategias están siempre presentes en cualquier contexto de aprendizaje. Si la secuencia de desarrollo no es especialmente sensible al estudio de la forma sí lo son otros parámetros como la precisión, el nivel de logro y, especialmente, la velocidad de adquisición.

Ellis (2006) examina los estudios empíricos de los últimos años sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el aula y agrupa estas investigaciones en torno a dos perspectivas teóricas: el modelo computacional del aprendizaje y la teoría sociocultural de la mente. En palabras del propio investigador (2006: 13):

El modelo computacional entiende el aprendizaje de lenguas en términos de *input-output*. (...) Este modelo parte de la asunción de que los aprendientes poseen un “programa interno” que guía el modo en que adquieren gradualmente las propiedades lingüísticas de la lengua. Los conceptos clave son: el procesamiento del *input*, el *intake*, el desarrollo de la interlengua, el procesamiento del *output* y la monitorización.

Este modelo remite a los postulados de Chomsky (1959) y subraya la semejanza del proceso de ASL en un entorno natural y en un contexto de instrucción formal. Las investigaciones confirman que hay similitudes en la secuencia de desarrollo de los distintos tipos de adquisición. Aunque la conclusión era esperable si se parte de investigadores formados en las teorías innatistas. Ya Corder (1992) insistía en que el docente debería llevar a cabo procedimientos y diseñar materiales que estén en sintonía con el orden natural de adquisición. Uno de los nombres que asociamos a estas teorías es Krashen (1981) que sugirió que los aprendices expuestos a un *input* comprensible de un nivel un poco más alto al estadio en el que se encuentran aprenden mejor la lengua.

La teoría sociocultural de la mente entiende el aprendizaje de lenguas (Ellis, 2006:13):

(...) como algo que tiene su origen en la interacción social: los aprendientes producen, de forma cooperativa, estructuras que no son capaces de forma independiente y, con posterioridad, las interiorizan.

Bachman (1990), uno de los investigadores más representativos del enfoque por tareas, afirma que los alumnos aprenden mejor cuando participan en actividades que conllevan una interacción auténtica, similar a la que se produce fuera del aula, y otro investigador relevante del enfoque comunicativo, Long, (1996) considera que la negociación de significados promueve el aprendizaje. Estas ideas se han materializado en metodologías.

Ellis (2006) habla de que se puede ver la enseñanza como un intento de intervenir en el aprendizaje, intervención que puede ser directa e indirecta. En la primera, la enseñanza establece qué se aprende y cuándo han de aprenderlo. En la segunda, el objetivo es crear condiciones para que los aprendices puedan disponer de experiencias de aprendizaje. Podemos inferir que hay una correlación de ambas y las dos perspectivas teóricas señaladas arriba.

La intervención directa: basándose en estudios experimentales que trataban de los efectos de la enseñanza en el aprendizaje de lenguas se determina que la enseñanza de aspectos gramaticales, es efectiva si el objetivo es aprobar un examen pero los estudios no son concluyentes cuando se trata de un uso comunicativo de la lengua, ya que en la producción oral libre no supone siempre un uso más correcto de estructuras de la lengua meta. Por otra parte, la enseñanza de la gramática no altera el orden natural de adquisición, la secuencia no es susceptible de modificación, y en esto están de acuerdo los estudios realizados hasta el momento. Y en lo que también coinciden es en que la enseñanza formal acelera el proceso de aprendizaje, es evidente su influencia sobre la velocidad. Estudios empíricos demuestran que la enseñanza acelera la adquisición, sobre todo en los niveles iniciales.

Ellis (2006) pone de relieve que las actividades de atención a los elementos lingüísticos tienen sus limitaciones. En la medida en que se orientan a entender la gramática, no a usarla, se parte de la idea de que el conocimiento explícito de L2 facilita la adquisición de conocimiento implícito, lo cual, aunque defendible desde el punto de vista teórico, todavía no ha sido demostrado de forma empírica. Tampoco se ha demostrado que exista una relación directa entre la frecuencia con que el docente y el material muestra una forma y la frecuencia o exactitud en que la usa el aprendiz. A este respecto nos parecen ilustrativas las palabras de

Schmidt & Frota (1986) reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje del portugués (1986: 281):

Parece, por tanto, que si [R] tenía que aprender y usar una forma verbal específica no basta con que se la enseñaran y ejercitaran en clase. Tampoco era suficiente con que esa forma apareciera en el input: [R] tenía que darse cuenta de que estaba allí...[R] durante el proceso de aprendizaje percibió subjetivamente que su conocimiento consciente del input era causal.

La intervención indirecta: las investigaciones sobre la hipótesis de la interacción tratan de establecer qué tareas conducen con mayor probabilidad a la negociación de significado, que supuestamente conduce a la adquisición. Últimamente las investigaciones se han orientado a las tareas que exigen la producción de *output*.

Dos aspectos han despertado un interés considerable de los investigadores. La retroalimentación para la corrección y el trabajo en grupos. La retroalimentación ayuda al aprendiz a percibir las formas lingüísticas incorrectas. Las investigaciones actuales tratan de establecer cómo las reformulaciones contribuyen a la adquisición. La conclusión general es que la retroalimentación debe ser lo suficientemente explícita para que todos los aprendices adviertan con claridad lo que se corrige. En suma, se admite que la retroalimentación explícita y específica puede contribuir al aprendizaje.

En relación al trabajo en grupos, Jacobs (1998) apunta diez ventajas del trabajo colaborativo frente a la enseñanza centrada en el profesor: el potencial incremento de la cantidad de producción oral, de la variedad, de la motivación, de lo lúdico, de la autonomía, de la integración, una mayor individualización y la reducción de la ansiedad. Los trabajos en grupo proporcionan la posibilidad de negociación de significados además de que los logros del grupo pueden superar los alcanzados individualmente. Pese a ello, Nunan (1989) señala que con frecuencia los aprendices prefieren las actividades más tradicionales, con una enseñanza centrada en el profesor. Una de las razones por las que se cuestiona es que en grupos monolingües fácilmente se recurre a la L1, otra es que se presta poca atención al aspecto formal.

Ellis (2006) establece algunos principios básicos para que la enseñanza tenga éxito en el aprendizaje. Entre ellos destacamos los siguientes: la enseñanza debe garantizar la atención al significado y a la forma, debe orientarse fundamentalmente al desarrollo del conocimiento implícito sin desatender el explícito, debe proporcionar la mayor variedad de *input*, debe

proporcionar, asimismo, oportunidades de producción (*output*) y de interacción, debe tener en consideración las diferencias individuales y, por último, se debe evaluar tanto la producción libre como la controlada.

Otro efecto de la instrucción formal tiene que ver con el nivel de adquisición final. Hay pocas investigaciones sobre este aspecto pero los resultados revelan que los aprendices se aproximan a la norma en un ochenta por cien de los casos, o lo que es lo mismo, los aprendices que siguen la enseñanza formal alcanzan niveles más altos en la LE/L2. En resumen, la enseñanza no modifica las secuencias de adquisición pero influye en la velocidad, en el grado de precisión y en el nivel de adquisición final, a la vista está que no son aspectos desdeñables.

En todo caso, estamos completamente de acuerdo con el propio Ellis (2006: 47) cuando concluye que:

El propósito de un análisis de las investigaciones existentes no es prescribir o proscribir lo que los profesores deben hacer para garantizar una enseñanza efectiva en sus clases sino más bien suscitar una reflexión sobre la complejidad del fenómeno de aprendizaje de una lengua en un contexto de enseñanza y estimular la disposición a experimentar con nuevos enfoques según las condiciones particulares de cada caso.

1.6. Consideraciones finales

La atención de los investigadores al proceso de E/A a lo largo de las últimas décadas ha aportado más conocimiento de qué y cómo se aprende. Así, necesitamos establecer una mayor correlación entre los procedimientos de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Creemos que el docente debe basar sus decisiones en tres pilares: evidentemente en el mejor conocimiento posible del objeto, la lengua, en el conocimiento de las necesidades del grupo y de las variables que influyen en el proceso. Ser más conscientes de la influencia del *input* en los resultados; ver, en sentido amplio, el grupo en su contexto y atender a los factores individuales debería favorecer el aprendizaje de una L2.

Y aún así tenemos que admitir la diferencia de resultados. Factores como la edad, la aptitud lingüística, la motivación o la personalidad van a explicar por qué se adquiere o no una segunda lengua. En última instancia, los resultados están condicionados por las variables individuales. Particularmente, entendemos que la adquisición de lenguas está estrechamente relacionada con la afectividad de una persona, esta va a condicionar el proceso.

Cuando los profesores toman decisiones sobre los materiales o la metodología de la clase se basan en una concepción previa sobre la naturaleza del objeto, en este caso la lengua, y en una teoría del aprendizaje. Cada teoría ha supuesto un intento de explicación del proceso y ha contribuido con alguna aportación para la mejor comprensión de la ASL.

En los últimos años se ha hecho especial hincapié en la función instrumental de la lengua, su uso más básico, en detrimento de la perspectiva individual. Evidentemente, cada época crea sus demandas. Pensamos que la complementariedad de las dos vertientes, entender el aprendizaje y el aprendiz desde una visión holística, solo puede enriquecer y convergir para la función comunicativa de la lengua desde una perspectiva más amplia: como instrumento de uso, de integración y de expresión. Las investigaciones han puesto énfasis en la importancia de la contribución del aprendiz en el aprendizaje, en el papel orientador del profesor en una tarea común y en un clima afectivo positivo para que el proceso tenga éxito. Se desaconseja enfocar la enseñanza en las explicaciones gramaticales y de vocabulario y en la corrección de errores. Como observa Krashen (1981) la meta de la clase no es ni crear hablantes nativos ni conseguir una actuación sin errores en la segunda lengua. Consiste en desarrollar una competencia intermedia, en dirigir al estudiante hasta un punto a partir del cual pueda empezar a entender la lengua que oye y lee fuera de la clase y así mejorar por su cuenta.

En resumen, el proceso de adquisición de una lengua implica un conjunto de variables y teniendo más conciencia de ellas el docente puede establecer las reglas de juego con los aprendices sobre una base más sólida. Fomentar un entorno de aprendizaje agradable, mostrar atención y sensibilidad hacia las diferencias individuales, considerar que el error es valioso y aporta información sobre el estadio de aprendizaje, proporcionar un *input* progresivo y lo más variado posible, crear un espacio en el que la interacción sea significativa, ofrecer oportunidades de desarrollar la creatividad, todo ello solo puede redundar en una experiencia más enriquecedora para todos los participantes.

Lo que queremos precisar es que es necesario un cambio profundo en la actitud del docente, que el aula es un marco idóneo para establecer una interacción auténtica, un lugar donde los aprendices de una lengua interactúan desde su experiencia del mundo estableciendo una interacción significativa. No obstante, esta posibilidad está desaprovechada por un peso abrumador de la perspectiva estructuralista o un entendimiento deficiente de lo que significa el enfoque comunicativo.

2. El enfoque comunicativo y las destrezas escritas

Implicit in many communicative materials, is the message that spoken language is more basic and important than reading and writing. The assumption in early communicative textbooks was that every language learner had no more pressing need than to buy a cup of coffee without drawing attention to themselves as a foreigner.

(Cook, 2002: 6)

2.1. Consideraciones previas

La labor de un docente de ELE se basa en la interdisciplinariedad. Dos de los grandes pilares que la sostienen son la lingüística, que aporta los conocimientos y las teorías de aprendizaje, y la didáctica, que aporta los métodos y enfoques para llevarlos a la práctica. La enseñanza de lenguas implica muchas variables y partimos del presupuesto de que la tarea del docente consiste en crear las condiciones más favorables para que se dé el aprendizaje más efectivo (Corder, 1992). En cualquier caso se trata de una tarea compartida: cuanto más entiendan las partes directamente implicadas los principios que rigen la empresa, mayores serán las posibilidades de éxito. El docente toma decisiones en función de unas teorías sobre la

naturaleza del objeto, en este caso sobre la lengua y unas teorías sobre la E/A para que el aprendiz desarrolle un conjunto de habilidades que le permitan una actuación eficaz. Y estas habilidades están relacionadas con las expectativas y las demandas de cada época.

Durante la Edad Media y el Renacimiento se fomentaba la enseñanza del latín y del griego como lenguas de acceso a la cultura clásica. Se trabajaba la gramática y el vocabulario para poder interpretar/comprender los textos. En el siglo XVIII se empezaron a enseñar las lenguas modernas siguiendo el mismo procedimiento, el estudio de la gramática y del vocabulario ya que el objetivo final no era hablar la lengua. A finales del XIX se producía una reacción al método gramática-traducción, es el llamado Movimiento de Reforma que defendía que la lengua hablada era fundamental, se introducía el componente oral y además proponían el estudio del vocabulario en contextos significativos. A principios del siglo XX la divulgación de la teoría de Saussure que concibe la lengua como un sistema de signos que establecen una red de estructuras interrelacionadas da lugar al estructuralismo. Los métodos basados en el estructuralismo tuvieron un gran desarrollo a lo largo del siglo pasado y van hasta nuestros días. A mediados de los sesenta, debido a los estudios de psicolingüística y sociolingüística, se cuestiona el modelo de lengua y la metodología de aprendizaje. En los setenta, debido a las aportaciones de la pragmática, se produce el cambio comunicativo. Se trata de que el aprendiz se desenvuelva de forma adecuada en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. En las últimas décadas tenemos que hacer referencia a dos documentos de gran repercusión, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC).

El MCER ha sido uno de los proyectos más ambiciosos del Consejo de Europa. El objetivo último era establecer una mayor unidad entre los países miembros. Y para ello se promueve la enseñanza de lenguas que permita una mayor movilidad y cooperación, un mejor entendimiento, tolerancia y respeto mutuos. Asimismo, se fomenta el desarrollo de la riqueza y la variedad cultural. Dos ideas clave de este proyecto son el plurilingüismo y el pluriculturalismo. El primer concepto enfatiza la idea de que a medida que se incrementa la experiencia lingüística de un aprendiz, este no guarda el conocimiento en compartimentos mentales estancos sino que desarrolla una competencia comunicativa fruto de todos los conocimientos y experiencias lingüísticas previas. Del mismo modo, el pluriculturalismo no es la suma de una cultura nacional más la cultura de la lengua de aprendizaje, sino que las

diferentes culturas a las que un aprendiz ha tenido acceso se comparan, contrastan e interactúan formando una competencia cultural enriquecida.

El documento es el resultado de un notable esfuerzo por la unificación de directrices para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el contexto europeo. Proporciona una base común para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales. Define, también, los niveles de dominio de una lengua, que ha concretado en seis: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Se habla de un usuario básico A, un usuario independiente B y un usuario competente C. Citando el texto del propio MCER (Consejo de Europa, 2002: 7):

La construcción de un *Marco de referencia* integrador, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas no supone la imposición de un único sistema uniforme. Por el contrario, el *Marco* debe ser:

- De finalidad múltiple: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.
- Flexible: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.
- Abierto: apto para poder ser ampliado y mejorado.
- Dinámico: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.
- Fácil de usar: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.
- No dogmático: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.

Como ofrece una descripción explícita de los objetivos y contenidos facilita el reconocimiento de las certificaciones y como tal, promueve la movilidad en Europa.

En relación a la metodología, en la introducción se dice que la finalidad del MCER no es prescribir ni recomendar sino invitar al usuario a reflexionar sobre su práctica actual y tomar decisiones consecuentes (Consejo de Europa, 2002: 15). No obstante, las continuas referencias a los conceptos de competencia comunicativa o las referencias al aprendiz como agente social, el enfoque orientado a la acción traducen implícitamente el tipo de metodología.

A su vez, el PCIC está inspirado en los principios establecidos por el MCER. Profundiza y amplía su alcance aplicándolos a la lengua española. Constituye un documento de referencia obligada para todos los involucrados en la enseñanza del español como L2/LE. Entre las novedades que introduce el PCIC podemos señalar las siguientes (Instituto Cervantes, 2006: 29):

- Nueva estructura del currículo, ya que se pasa de cuatro a seis niveles: los seis especificados por el MCER.
- Redefinición de los objetivos generales y específicos, a partir de las necesidades del alumno que se entiende se desarrolla en tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.
- Mayor precisión en los contenidos gramaticales.
- Inventarios de vocabulario en términos de nociones generales y específicas.
- Definición de contenidos en una dimensión pragmático-discursiva.
- Tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales.
- Tratamiento sistemático del aprendizaje de la lengua, especificando los contenidos de los procedimientos de aprendizaje.
- Redefinición de las orientaciones metodológicas y de los criterios de evaluación en consonancia con el nuevo análisis de la lengua, recogidos en las especificaciones de objetivos y contenidos.

Para definir los objetivos generales, el PCIC parte de tres grandes dimensiones: el alumno como agente social, capaz de desenvolverse en las situaciones de comunicación que se dan en la interacción social, el alumno como hablante intercultural, capaz de reconocer aspectos de la nueva cultura y establecer puentes y, por último, el alumno como aprendiz autónomo, capaz de responsabilizarse por su propio proceso y prolongarlo a lo largo de toda su vida. El esquema de los niveles de referencia (NR) trasciende la competencia comunicativa e incorpora la competencia intercultural y la competencia en la gestión de su propio aprendizaje.

2.2. Conceptos básicos

Antes de analizar los diferentes métodos y enfoques vamos a reflexionar acerca de algunos conceptos en el marco de la lingüística aplicada y la enseñanza de L2/LE.

Richards y Rogers (1998) advierten de que es fundamental distinguir entre las teorías de la enseñanza/aprendizaje de lenguas y los procedimientos para llevar a cabo dichas teorías. Veamos cómo se explican los conceptos de enfoque, método y técnica en la enseñanza de LE. Podríamos considerar tres niveles de conceptualización:

Enfoque: es el nivel en el que se definen las teorías acerca de la naturaleza de la lengua y cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, conlleva una teoría lingüística y/o una teoría del aprendizaje.

Método: es el nivel en el que la teoría se lleva a la práctica. Se deciden los objetivos, los contenidos, las habilidades y el orden de aprendizaje. Supone la aplicación de los presupuestos teóricos.

Técnica: en este nivel se refieren los procedimientos o actividades.

Podemos observar una jerarquización. En el primer nivel se sitúa el enfoque porque proporciona los fundamentos lingüísticos; el enfoque supone una perspectiva sobre el objeto y asume una teoría sobre la adquisición de L2/LE. En el siguiente nivel se sitúa el método, a partir de un enfoque concreto se establecen objetivos, contenidos, el papel del alumno y del profesor, sería el plan curricular. Y en el nivel más bajo, las actividades o procedimientos para lograr esos objetivos. Es el último nivel de concreción y se trata de los diferentes medios por los que se realiza la enseñanza/aprendizaje, y pueden ser tareas de diferente tipología.

En realidad, más comúnmente el término enfoque se asocia con las metodologías comunicativas y el término método se usa para todo lo que se venía haciendo hasta entonces: método directo, método tradicional o de gramática-traducción, conversacional o audiolingual, por citar algún ejemplo.

Otro concepto ampliamente usado en el medio educativo es el de Currículo o Plan Curricular. Si nos atenemos a la definición que aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, s.d.):

El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y la coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación.

O lo que es lo mismo, es “el ámbito en el que se toman las decisiones de planificación de la enseñanza y en el que se establece cómo han de llevarse a la práctica estas decisiones” (Instituto Cervantes, 2006: 28). En él se diseñan unas bases para garantizar la coherencia de las decisiones que se adoptan en el proceso de enseñanza/aprendizaje teniendo siempre en cuenta la adaptación al entorno y las necesidades de los aprendices. Según García Santa-Cecilia (1995: 19) “el currículo está constituido por una dimensión teórica y otra práctica fuertemente imbricadas entre sí y comprende una serie de aspectos distintos pero estrechamente relacionados”. Así, funciona como un marco que especifica los contenidos, qué debemos enseñar, los objetivos, para qué, los procedimientos, cómo y por último, la evaluación, la medida de logro.

El último término a considerar es el programa. Este es la hoja de ruta que sirve de guía a profesor y a alumnos en relación con una unidad de tiempo. Este documento ha de recoger objetivos, contenidos comunicativos, lingüísticos y socioculturales, evaluación y recursos.

2.3. Aportaciones lingüísticas que han influido en métodos y enfoques

Con la participación de los EE.UU en la Segunda Guerra Mundial se hizo necesario formar a personas que hablaran diferentes idiomas en el menor tiempo posible. Este hecho fomentó la enseñanza de lenguas modernas. Surgió la necesidad de encontrar métodos de enseñanza más eficaces y de ahí nace el primer método con base científica, el método audiolingual que se basaba en las teorías lingüísticas del estructuralismo norteamericano (Bloomfield, 1933) y en el conductismo (Skinner, 1957). Se consideraba que el dominio de una lengua no era una cuestión de conocimiento sino de práctica. Se entendía que la lengua en su forma natural es oral por lo tanto se debía hacer hincapié en las destrezas orales: la comprensión auditiva y la expresión oral, respetando el orden natural de adquisición: oír, hablar, leer y escribir. El profesor funcionaba como modelo de pronunciación que los aprendices debían imitar. El papel del alumno era el de repetir los modelos, la interacción era muy controlada, solía consistir en reproducir preguntas-respuestas. También es en esta época cuando se inicia la utilización de las tecnologías con los laboratorios de idiomas.

Los métodos de corte estructural alcanzaron considerable éxito pero también suscitaron críticas no solo desde el campo de la lingüística sino también desde la sociolingüística y la psicolingüística. En los años setenta se producen cambios considerables en la concepción de

qué son las lenguas y cómo se aprenden y esto se reflejará en la metodología. La lengua va a dejar de estudiarse solo como un sistema, ya que mediante ella el hablante puede hacer cosas. Se pasa a concebir como acción.

La reacción de Chomsky (1959) al conductismo de Skinner (1957) está relacionada con el desarrollo de la psicología cognitiva. Según estas teorías, la adquisición se lleva a cabo porque los seres humanos estamos provistos de una gramática universal (GU). De ahí se llega a la dicotomía chomskiana: la competencia o gramática interiorizada que permite emitir enunciados nuevos y la actuación o uso real de la lengua.

Tradicionalmente el lenguaje se concebía como forma de representación del mundo, en los años sesenta se empieza a hablar del lenguaje como acción. John Austin (1962) defiende su naturaleza performativa, con determinados enunciados el hablante crea/modifica realidades.

El concepto de competencia comunicativa será la nueva aportación y vendrá de la mano de la sociolingüística al añadir la dimensión sociocultural. Surge como reacción al uso de Chomsky de los términos competencia y actuación; la competencia restringida al conocimiento gramatical y la actuación limitada a la realización del hablante (condicionada por su memoria, estado o atención). Del conocimiento sociocultural y la capacidad para usarlo va a resultar que un enunciado sea adecuado o apropiado al contexto. Como observa Hymes (1971), sin el conocimiento de las reglas de uso, las reglas de la gramática serían inútiles. Aunque el adjetivo se muestre un tanto excesivo.

Widdowson (1978) comparte con el anterior el concepto de competencia comunicativa pero lo hace derivar del análisis del discurso. Este investigador se pregunta si un aprendiz puede tener el conocimiento gramatical de una lengua y fallar su capacidad para usarla con propiedad. Desde el enfoque comunicativo la respuesta es sí. Y a la pregunta inversa de si un aprendiz puede tener competencia pragmática y fallar en la gramatical, la respuesta sería también afirmativa. En su opinión, un énfasis excesivo en la enseñanza comunicativa puede llevar a este resultado.

De la organización con base en criterios gramaticales, por lo tanto, avanzamos un paso y llegamos a la programación nocio-funcional. En este modelo se introduce el concepto de función comunicativa. El modelo comunicativo viene a cubrir una carencia del modelo estructural. La articulación se hace en torno a los contenidos, el foco está en el uso de la lengua y, en un segundo momento, se articulan las formas gramaticales necesarias para realizar esas funciones. Se amplía el programa gramatical por su atención al uso de la lengua.

A ello se añaden nuevas teorías que explican el modo en que se produce el aprendizaje y de esta forma se sientan las bases del enfoque comunicativo.

Cabe mencionar los tres modelos de competencia comunicativa más relevantes. Canale y Swain (1980) y Canale (1983) conciben el conocimiento de la lengua como un complejo de competencias que interactúan en la comunicación, distinguen cuatro subcompetencias:

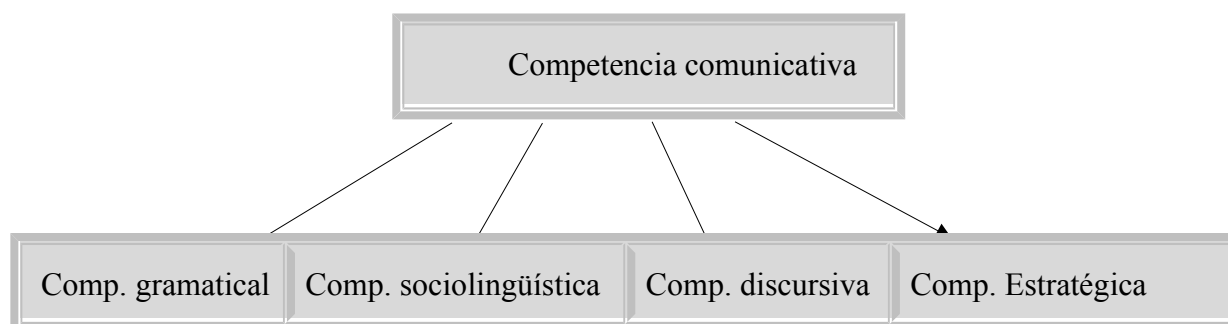


Figura 2.1. Componentes de la competencia comunicativa.

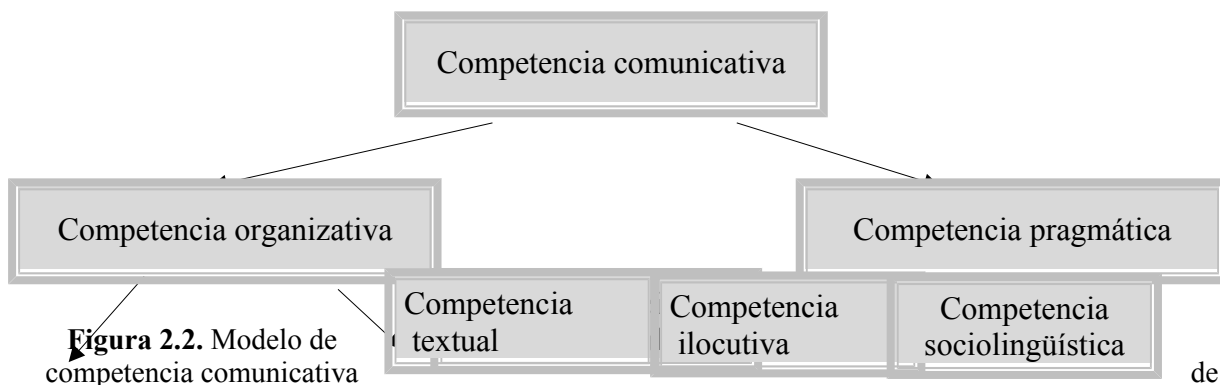
La competencia gramatical comprende el conocimiento del léxico, de la sintaxis, de la morfología y de la fonética, se centra en el conocimiento del sistema que permite construir enunciados correctos desde el punto de vista lingüístico.

La competencia sociolingüística incluye el conocimiento de las reglas socioculturales de uso de la lengua, permite producir enunciados adecuados/apropiados al contexto. Se incorporan las variables sociales al conocimiento de la lengua. De hecho, la conducta comunicativa forma parte de los sistemas culturales. Es importante el concepto comunidad de habla que se entiende como el conjunto de hablantes que comparten las mismas reglas e interpretaciones de los usos lingüísticos.

La competencia discursiva se refiere a la combinación de una determinada forma acorde a un determinado significado, bien sean en textos orales o escritos. Se presta atención a las características del discurso. Se trata de elaborar un texto cohesionado en cuanto a la forma y coherente en cuanto al significado. Si escribimos un anuncio para vender el coche seguirá un modelo textual, si presentamos una queja seguirá otro.

La competencia estratégica está formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales que se utilizan para solventar dificultades en la comunicación debido a la insuficiencia de alguna de las competencias anteriores. No solo se amplía al conocimiento de las normas y convenciones de uso sino que además engloba la capacidad del hablante de ser creativo para poder negociar o modificar la comunicación.

Bachman (1990) propone un modelo similar al anterior.



Distingue en la competencia comunicativa el conocimiento organizativo, habilidades relacionadas con la estructura formal, y el conocimiento pragmático, que se ocupa de las relaciones entre el usuario de la lengua y el contexto. El primero se subdivide en conocimiento gramatical y conocimiento textual. A su vez, la competencia pragmática engloba el conocimiento ilocutivo y el sociolingüístico.

El MCER se inspira en los dos modelos anteriores. Según este, la competencia comunicativa abarca el componente lingüístico (la lengua como sistema), el sociolingüístico (las condiciones socioculturales de uso) y el pragmático (identificación de tipos de discurso).

2.4. El enfoque comunicativo

Nos parecen pertinentes las características que Canale (1995) establece sobre la naturaleza de la comunicación siguiendo a investigadores anteriores como Widdowson (1978), y son las siguientes (Canale, 1995: 64):

- Es una forma de interacción social y en consecuencia se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social;
- Implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido;
- Tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones;
- Se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones;
- Siempre tiene un propósito;
- Implica un lenguaje auténtico, opuesto al lenguaje inventado en los libros de texto; y
- Se juzga que se realiza con éxito o no sobre la base de resultados concretos.

En este sentido la comunicación es negociación y modificación continua y para llevarla a cabo es necesario un sistema de conocimientos y habilidades, lo que se entiende por competencia comunicativa. A partir de estos presupuestos están sentadas las bases para una determinada pedagogía de LE, el enfoque comunicativo. Ello significó una renovación importante a nivel de contenidos y de procedimientos en la enseñanza de LE a partir de principios de los años ochenta. Se denomina enfoque comunicativo a toda una filosofía que entiende la lengua como acción. Lo más importante es el significado contextualizado. Se apuntan tres principios teóricos:

- El principio de la comunicación: las actividades que implican comunicación impulsan el aprendizaje.
- El principio de la tarea: las actividades que proponen tareas del mundo real favorecen el aprendizaje.
- El principio de lo significativo: cuanto más significativo y auténtico sea el uso de la lengua mayor el aprendizaje. Es decir, la nueva lengua se aprenderá mejor si el aprendiz procura comunicar sus propios significados y los tiene que negociar con otros.

Es un enfoque que no está basado en una teoría lingüística en particular pero sí hay una aproximación a la lengua desde la perspectiva pragmática. La lengua es considerada un medio de comunicación, el objeto de estudio es la lengua auténtica, es decir, la lengua en contexto, y la unidad de la que se parte es el texto o discurso. El objetivo de la enseñanza es lograr la competencia comunicativa, esto es, la comunicación efectiva.

Defiende una actitud flexible para, a partir de un análisis de necesidades previo, adaptar los objetivos y sus contenidos a las características de los alumnos.

El papel del profesor es el de mediador entre el alumno y el material. Debe crear un ambiente agradable y proporcionar un *input* comprensible ($i+1$), además de proporcionar la oportunidad de adquirir lengua, nunca de manera impositiva. La función de cocomunicador lo coloca al mismo nivel que el aprendiz. Por lo tanto el profesor es un observador del aprendizaje, tiene como tarea organizar la materia y coordinar las actividades y el funcionamiento de la clase. Significa una redistribución del poder y la autoridad que en determinadas sociedades o ámbitos educativos implica un esfuerzo añadido.

El papel del alumno será producir lengua. Al principio la participación será breve pero a medida que avanza en el proceso de aprendizaje debería realizar actividades de interacción y

expresar su propia individualidad. En el enfoque comunicativo el alumno es el eje orientador de la instrucción. Se considera que el error forma parte del proceso de aprendizaje y proporciona información útil sobre el estadio de internalización de la LE.

Littlewood (1981) uno de los investigadores más relevantes en los estudios acerca del enfoque comunicativo propone cuatro dominios que constituyen la competencia comunicativa:

- El aprendiz debe lograr un buen nivel de competencia gramatical para poder utilizar el sistema lingüístico con la mayor flexibilidad.
- El aprendiz debe correlacionar las formas lingüísticas y funciones comunicativas.
- El aprendiz debe desarrollar destrezas y estrategias para usar la lengua de la manera más afectiva en situaciones concretas.
- El aprendiz debe tener conciencia del significado social de las formas lingüísticas.

El enfoque comunicativo se propone un doble objetivo, que el aprendiz se comunique de forma correcta y efectiva. Se trata de combinar lo formalmente correcto con lo socialmente adecuado. Ello va a implicar la aparición de actividades destinadas al conocimiento formal y actividades destinadas a resolver una tarea determinada. Littlewood (1981) distingue un primer grupo, que denominará actividades precomunicativas, en otras palabras, actividades orientadas al conocimiento del sistema lingüístico, y estas englobarían las actividades estructurales y las *quasi*-comunicativas y, un segundo grupo constituido por las actividades comunicativas que a su vez se pueden dividir en actividades de comunicación y actividades de interacción, en este caso orientadas al significado. Lo que se persigue es la comunicación significativa.

2.5. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas es el resultado natural del desarrollo del enfoque comunicativo. Se parte de la idea de que las actividades realizadas por el aprendiz en colaboración con el grupo impulsan el aprendizaje. El objetivo final es realizar una tarea. Aclaremos el significado del término. Una tarea es cualquier actividad que alguien realiza a lo largo de un día de su vida: comprar un regalo para alguien, escribir un informe, ir a cenar fuera. Se trata de realizar acciones similares a las que un aprendiz realiza en su vida, fuera del ámbito del aula. Se pone énfasis en la finalidad social de la lengua. En lingüística aplicada se trata de una actividad que

resulta del trabajo previo de procesamiento de lengua. Se plantea un producto final para cada unidad atendiendo al carácter instrumental del lenguaje.

En el marco comunicativo cabe destacar la definición de tarea comunicativa aportada por Nunan (1989). Según él, una tarea comunicativa es un trabajo que conlleva la comprensión, producción e interacción en la lengua meta. La tarea es un instrumento de trabajo orientada al significado. Se trata de acercar a los alumnos a la lengua de uso, no a un modelo de lengua estándar. En respuesta a la pregunta qué es la enseñanza mediante tareas responde Zanón (1999: 16): “Mediante el trabajo con las tareas los alumnos crean en la clase un espacio de comunicación real en español al hablar de sus preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o hacen los otros alumnos.”

En el ámbito del español, Estaire y Zanón (1990) establecen un marco para el diseño de unidades didácticas por tareas. Elaboran seis puntos a tener en cuenta:

- Elección del tema.
- Especificación de objetivos de comunicación.
- Planificación de la tarea final.
- Especificación de los componentes temáticos/lingüísticos para su realización.
- Secuenciación de los pasos a seguir mediante tareas posibilitadoras.
- Evaluación como parte del proceso.

Así, las tareas finales contienen tareas capacitadoras que preparan a los aprendices desde distintos aspectos, (lingüístico, comunicativo, sociocultural), para la realización de la tarea final. Además, como unidad de trabajo conlleva una última fase de autoevaluación que nos aportará información acerca del proceso de aprendizaje de cada aprendiz en particular y del grupo en su totalidad, lo que facilitará una reflexión conjunta que permitirá una mejora del funcionamiento y rendimiento de todos. En última instancia la enseñanza mediante tareas favorece un aprendizaje más consciente, responsable y autónomo ya que permite que los aprendices se comuniquen desde su realidad, expresando sus motivaciones, intereses y necesidades. Esta dinámica conlleva una toma de decisiones constante que hace que la tarea de la enseñanza/aprendizaje se convierta en un proceso vivo y cambiante.

Como acabamos de ver, la tarea promueve la práctica de procesos de comunicación en el aula, se convierte en el instrumento a partir del cual se elaboran materiales y se diseñan programas. Constituye, por tanto, una nueva herramienta de trabajo.

A partir de la década de los noventa asistimos a una variedad de tendencias en la enseñanza de LE. Se empieza a hablar del enfoque poscomunicativo que supone una revisión crítica al modelo anterior. El prefijo pos- viene del ámbito artístico y se caracteriza por la variedad de tendencias, por la heterodoxia y el declive del pensamiento único. El enfoque poscomunicativo aboga por la pluralidad bien sea de contenidos, de metodologías, como de objetivos. Los términos más repetidos son eclecticismo, heterogeneidad o hibridación.

Asistimos al regreso del tratamiento explícito de la gramática al aula ELE, a la variedad de temas y de textos, incluidos los textos literarios que despierten el interés y la creatividad del aprendiz. En relación a las destrezas se les atribuye la misma relevancia a todas y se crea una interrelación entre ellas; se hace hincapié, además, en las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia.

2.6. La situación posmétodo: el enfoque reflexivo crítico

A principios del siglo XXI aparecen algunas voces críticas del enfoque comunicativo y sobre todo se incide en la necesidad de “impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá del limitado y limitador concepto de método” (Kumaravadivelu, 2012: 1).

En el enfoque comunicativo se ha sustituido el término corrección por eficacia y adecuación. Se ha sobrevalorado la pragmática del mismo modo que en metodologías anteriores se sobrevaloró la dimensión gramatical. No se habla tanto de uso correcto como de uso eficaz. En la situación posmétodo asistimos a una reconfiguración de las relaciones centro-periferia. En el concepto convencional de método los especialistas, como responsables de los fundamentos teóricos, ocupaban el centro del poder mientras que los docentes se ocupan de llevar a la práctica esas teorías. La nueva situación autoriza y resitúa al profesor (Kumaravadivelu, 1994). De cualquier forma, y con todos sus defectos, sería injusto negar que bajo la influencia del enfoque comunicativo el desarrollo de la enseñanza de lenguas ha experimentado un gran cambio metodológico.

Kumaravadivelu (2012: 2) sostiene que “cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución”. Y para ello, establece cuatro parámetros orientadores:

- a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, y, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

En este autor el prefijo pos- remite a cinco perspectivas, la posnacional, la posmoderna, la poscolonial, la postransmisión y la posmétodo. La perspectiva posnacional está relacionada con la globalización económica y cultural, el creciente contacto de personas, bienes, culturas y valores. La posmoderna está relacionada con el reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad de puntos de vista, está conectada con la perspectiva poscolonial. La penúltima se identifica con la necesidad de pasar de un modelo de transmisión de conocimiento predeterminado a uno de generación basado en la práctica. La perspectiva posmétodo tiene que ver con la sustitución de modelos estandarizados por la atención al contexto real.

La ausencia de un concepto de método ha llevado a algunos investigadores a expresar algún recelo sobre la posibilidad de que el docente lleve a la práctica un método ecléctico en el sentido de que todo vale. En esta línea de argumentación, su propuesta posmétodo es confiar en el profesor como profesional reflexivo, que domina el modelo de enseñanza de manera creativa y que no solo consume conocimiento sino que lo produce. Defiende una pedagogía crítica y humanística, que defiende la libertad personal y que favorece que los individuos desarrollen al máximo su potencial. Considerando esto, subraya la importancia de la enseñanza como actitud.

Siguiendo a Korthagen (2001), Esteve (2004: 13) establece cinco fases para que el docente pueda llevar a cabo una práctica reflexiva crítica:

El punto de partida es la experiencia de la persona y de su actuación (*action*) en prácticas concretas, una actuación que se caracteriza por estar sumida en procesos más intuitivos o inconscientes.

En la segunda fase se inicia un lento proceso de concienciación, en tanto que se “mira hacia atrás”, y se fija la atención en la actuación llevada a cabo: *attention*.

En la tercera fase, se sube a un nivel superior de concienciación, *awareness*: la persona empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio.

En la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores.

Finalmente, estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo.

Es evidente que la aplicación de un único método no podía aportar las soluciones para una variedad de necesidades y de situaciones de aprendizaje.

Como señalan Baralo y Estaire (2010) el prefijo pos- no solo se refiere a una tendencia posterior a otra sino que añade un valor de crítica y reacción a los valores defendidos por el movimiento previo. Y establecen una correlación entre el significado del término poscomunicativo y el significado de los términos posmoderno y posmodernidad asociados a la ruptura de un pensamiento único. Y por consiguiente, añaden (2010: 217):

(...) nos parece sugerente aplicar al término postcomunicativo los rasgos semánticos de actual, ecléctico, humanista, diverso, pluridisciplinar, aunque también el prefijo post- sugiere una falta de sistema, de unidad, de respuesta única, de autoridad intelectual y científica y de credibilidad ante los grandes discursos institucionalizados.

Como podemos observar asocian lo poscomunicativo con nociones que parten de las características de la posmodernidad, como, no podía dejar de ser, por otra parte.

2.7. Las destrezas escritas: comprensión y producción de textos escritos

En la enseñanza de L2/LE el primer paso es proveer al aprendiz de modelos, muestras de la lengua meta y a partir de ahí poder trabajar todas las destrezas, tanto las orales como las escritas. De esta manera el aprendiz empezará con las destrezas receptivas, oyendo y/o leyendo. En el orden natural de adquisición de la lengua materna la comprensión auditiva es prioritaria, en el marco comunicativo es frecuente que las unidades empiecen con un texto escrito. Otro criterio a tener en cuenta dentro del paradigma comunicativo es el de la autenticidad. Por eso se utilizarán en la medida de lo posible materiales auténticos. En un primer momento los enfoques comunicativos daban relevancia a las destrezas orales, consideraban, en una primera aproximación, que la necesidad de desarrollar la oralidad era superior a las destrezas escritas. De todas formas, dependerá de las necesidades específicas del aprendiz. En el caso de alumnos inseridos en un contexto de enseñanza de estudios superiores tanto las destrezas escritas (comprensión y producción) como las orales irán de la mano. En efecto, de lo que se trata es de procurar su integración sin olvidarnos de la quinta destreza, *the thinking skill* (McRae, 1994).

Hablamos de destrezas por ser el término comúnmente utilizado aunque el MCER las denomina actividades de la lengua. El MCER (Consejo de Europa, 2002: 14) pone de manifiesto que: “La competencia lingüística que tiene un usuario de la lengua se pone en

funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción y/o la mediación”.

La lectura es una actividad intencional para conseguir un objetivo y a su vez es un proceso creativo. Un aprendiz de LE, generalmente, descodifica en los primeros niveles pero no hace la interpretación de lo que lee, o lo que es lo mismo, no hace una lectura personal. La descodificación, es decir, el reconocimiento de palabras y atribución de significado, sería la base primaria de todo el proceso. Pero en el acto de leer no solo se descodifica un texto sino que se trata de un proceso que integra la información del texto y el conocimiento preexistente en el aprendiz para, de este modo, producir conocimiento nuevo. La capacidad de establecer correlaciones depende de la capacidad del lector de reestructurar una diversidad de conocimientos, conocimientos lingüísticos, socioculturales y conocimiento del mundo. La interrelación de los tres permite subsanar carencias en uno de ellos. Como lo corrobora Mendoza Fillola (1998: 9): “Saber leer es saber interaccionar con el texto, seguir sus indicaciones, observar sus peculiaridades, advertir su intencionalidad y aportar nuestros conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y conceptuales que cada obra, cada texto, intenta transmitirnos”. Entender un texto es incorporar conocimientos nuevos a los que ya tenemos. Se pueden hacer varias lecturas de un mismo texto sin que ello signifique que estén equivocadas. La dificultad puede residir más en la tarea que en el propio texto. La lectura es un proceso complejo que se puede llevar a cabo de diferentes maneras:

- El modelo ascendente o de descodificación (*bottom-up*), en él el lector construye el significado desde la unidad más pequeña a la mayor, letras, palabras, frases, texto. Se trata de un proceso lineal, secuenciado y jerárquico. Se atiende exclusivamente al contenido explícito y los aspectos formales. Se supone que si el lector entiende las palabras posteriormente comprenderá el texto. El peso del significado recae en el texto. Sin embargo, puede ocurrir que entendemos las palabras y no comprendemos el sentido.
- El modelo descendente o de interpretación (*top-down*), en él el lector parte de un esquema previo que va rellenando con información. Ya no se trata de un reconocimiento mecánico de elementos sino que depende de la capacidad del lector de generar hipótesis que se van confirmando o corrigiendo con la lectura. De este modo activa un conjunto de expectativas y de conocimientos previos. El lector tiene un papel cocreador de sentido.

Los tipos de lectura que podemos realizar son:

- Lectura superficial, (*skimming*), cuando el objetivo del lector es tener una idea general.

- Lectura en detalle, (*scanning*), cuando el lector está buscando una información concreta.
- Lectura intensiva, el objetivo es entender la mayor parte o todo el texto.
- Lectura extensiva, es la lectura por placer, no es necesario entenderlo todo.

La forma como leemos y el tipo de lectura está en relación con el tipo de texto ante el que nos situamos. Y claro está, el tipo de documentos que escogerá cada aprendiz estará condicionado por sus gustos y el tipo de actividad que desarrolle. La selección de los textos estará en sintonía con los intereses, las necesidades y el nivel de los aprendices y en la medida de lo posible deberá ser un texto auténtico, sin manipular.

Convengamos que las estrategias lectoras adquiridas en la L1 son transferibles a la L2. En todo caso, para poder llevar a cabo con éxito la tarea el aprendiz debe tener los conocimientos necesarios del sistema lingüístico, conocimientos socioculturales y conocimientos previos sobre el tema. Las actividades para la práctica de esta destreza estarán en consonancia con el tipo de texto e incluirán:

- Actividades de prelectura, (contextualización o encuadre) que sitúen el tema y activen estrategias de lectura. Es una etapa en la que el aprendiz se aproxima al tema y activa sus conocimientos previos de forma a elaborar hipótesis y, de algún modo, tome un posicionamiento. Se pueden usar para recuperar vocabulario relacionado o preparar para facilitar la comprensión de términos que pueden presentar dificultades de comprensión. Se trata de preparar y motivar al alumno para la lectura.
- Actividades de lectura, (descubrimiento y comprensión) que pueden ser de variada naturaleza, dependen del nivel y suponen la integración de la expresión oral y/o escrita. El objetivo de esta fase es la comprensión e interpretación del texto.
- Actividades de poslectura, (recapitulación y expansión) que permitan la reflexión y ampliación del conocimiento y el desarrollo de las destrezas. En esta etapa apoyándose en los aspectos trabajados en las dos fases anteriores se amplían a otras situaciones o contextos. Se relaciona el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista.

El MCER proporciona escalas ilustrativas para la Comprensión de lectura en general, Leer correspondencia, Leer para orientarse, Leer en busca de información y argumentos y Leer instrucciones. Para la comprensión de lectura en general presenta el siguiente cuadro (Consejo de Europa, 2002: 71):

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Figura 2.3. Cuadro MCER con las escalas ilustrativas para la comprensión lectora.

Si prestamos atención al nivel C2 en la primera línea leemos que un aprendiz de este nivel “Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita”. Dentro de “cualquier forma de lengua escrita” se incluyen los textos literarios. La pregunta que surge es si para que un aprendiz pueda leer/comprender un texto literario es necesario tener un nivel C2 de lengua.

La expresión oral y la expresión escrita se denominan destrezas productivas. En el enfoque comunicativo la lengua que produzca un aprendiz estará en relación con sus necesidades comunicativas, la información debe consistir en la transmisión de información relevante. La expresión escrita es siempre el resultado de un proceso de aprendizaje. Desde el marco comunicativo se hará hincapié en el texto como medio de comunicación. Para poder escribir el aprendiz tiene que poseer el conocimiento lingüístico y conocer los mecanismos de coherencia y cohesión. Es un proceso que requiere tres etapas: la planificación general u organización de ideas, la textualización y la revisión que, en cualquier caso, en una cultura como la europea los aprendices tienen interiorizado en su lengua materna.

La planificación es la etapa de generación y organización de ideas, el aprendiz crea una representación abstracta de la información que va a tratar y del destinatario. La textualización es el momento en que se corporiza ese conjunto de ideas. Se presenta un discurso con sentido. La revisión es la etapa de valoración del resultado teniendo como referencia los objetivos previos, detectar los aspectos mejorables y llevar a cabo las correcciones pertinentes.

A partir del cuadro realizado por Acquaroni para la secuenciación didáctica del taller de escritura creativa hemos elaborado la siguiente tabla que recoge y amplía las tres etapas anteriores (2008: 337):

	Trama creativa	Objetivo
T. grupal	1. Secuencia-trampolín	Proporcionar material de referencia Provocar el deseo de escribir
T. grupal	2. Tarea de planificación	Generar y organizar ideas
T.indiv/coop.	3. Tarea de textualización	Realizar una propuesta de escritura
T. indiv/coop.	4. Tarea de revisión	Mejorar el resultado
T. grupal	5. Puesta en común	Compartir y apreciar el trabajo de/con los compañeros

Figura 2.4. Etapas de la secuenciación didáctica.

Los tipos de actividades de expresión escrita estarán en relación con el nivel y las necesidades comunicativas del aprendiz. En un primer momento el alumno producirá frases o textos cortos, en un segundo momento, se trabajarán determinadas estructuras textuales y, por último, el alumno producirá diferentes tipos de textos. Es necesario, previamente, proveer al aprendiz de una variedad de textos que le proporcionen muestras de lengua. Y sobre todo recuperar la producción escrita para el espacio del aula, dejar de verla únicamente como una actividad individual que se realiza en casa. En relación con la expresión escrita, Cassany (1996) subraya la corrección como uno de los aspectos menos estudiados, y plantea la cuestión de por qué comete el aprendiz una y otra vez los mismos errores. Señala que el modelo de la enseñanza tradicional en el que el profesor decide sobre qué se escribe y en el que asume la responsabilidad exclusiva de la corrección no aporta grandes ventajas. La escritura deja de ser algo personal y creativo para convertirse en una tarea aburrida, de alguna

forma el aprendiz sigue las indicaciones de una autoridad y no desarrolla su autonomía. Por consiguiente, el alumno asume un papel irrelevante en el proceso global. Para Stelzer Morrow (1991) el único modelo que respeta la propiedad intelectual del alumno es el de la colaboración mutua en el que hay un autor, el alumno; un lector, el profesor y ambos dialogan para mejorar el documento escrito.

En relación a los documentos de referencia, el MCER proporciona las siguientes escalas ilustrativas para la Expresión escrita en general, Escritura creativa e Informes y redacciones. Veamos los descriptores de las dos primeras (Consejo de Europa, 2002: 64-65):

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero”, y “porque”.
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Figura 2.5. Cuadro MCER con las escalas ilustrativas para la EE.

ESCRITURA CREATIVA	
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y

	con un estilo adecuado al género literario.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que va dirigido.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Figura 2.6. Cuadro MCER con las escalas ilustrativas para la E. creativa.

Lo primero que llama poderosamente la atención es la división, como si la expresión escrita en general no implicase el uso de la creatividad, de hecho, contrastando las dos tablas podemos observar que los parámetros generales por niveles coinciden; y lo segundo, es que la denominación Escritura creativa vaya asociada al término “imaginario” que aparece varias veces. Identificamos la idea de imaginario con fantástico, como si un texto narrativo no pudiera partir de la realidad.

Cuando leemos en los descriptores del nivel C1 “Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara...”, no nos conformamos con esta combinación “textos imaginarios” y al ir a comprobar la versión del mismo documento al portugués, el QECR, nos encontramos con la agradable sorpresa (Consejo de Europa, 2001: 97): “É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado ao leitor visado”. Traducción mucho más oportuna, a nuestro parecer.

Es más, ¿alguien podría señalar dónde están las fronteras entre realidad y ficción en la literatura o en las artes contemporáneas?

Pongamos un ejemplo. En el curso 2012/13, en un nivel A1, después de trabajar en el aula los contenidos de la unidad cinco de *Aula Internacional 1* (Corpas *et al.*, 2003) y de presentar el vocabulario del aspecto físico y del carácter, les presentamos a alumnos un fragmento de un texto literario entendido como unidad comunicativa, como propuesta para realizar una actividad. La actividad consistía en leer el fragmento y, a continuación, hacer una presentación de su familia:

Este es el fragmento literario que les proporcionamos como *input*:

Ninguno de mis hijos se parece a mí. En primer lugar, todos tienen más energías que yo. Esteban es el más huraño. Creo que me tiene respeto, pero nunca se sabe. Jaime es quizá mi preferido, aunque casi nunca me entiendo con él. Me parece sensible, me parece inteligente, pero no me parece fundamentalmente honesto. Es evidente que hay una barrera entre él y yo. A veces creo que me odia, a veces me admira. Blanca tiene por lo menos algo en común conmigo: también es una triste con vocación de alegre. Es la que está más tiempo en casa y tal vez se siente esclava de nuestro desorden, de nuestras dietas, de nuestra ropa sucia. Sus relaciones con los hermanos están a veces al borde de la histeria, pero se sabe dominar y, además, sabe dominarlos a ellos. Quizá se quieren bastante. No, no se parecen a mí. Ni siquiera físicamente. Esteban y Blanca tienen los ojos de Isabel. Jaime tiene de ella su frente y su boca. ¿Qué pensaría Isabel si pudiera verlos hoy, preocupados, activos, maduros?

Mario Benedetti. *La Tregua*.

Dejamos aquí a modo de ilustración tres muestras tal como las escribieron los alumnos:

Primero,

Mi familia y yo nos parecemos mucho. Creo que me parezco más con mi madre. La piel es más oscura, el pelo más fuerte y los ojos más negros. Somos muy pacientes y un poco tímidos. Mi hermano, Daniel, es muy activo; practica muchos deportes, especialmente el fútbol. También es simpático y, aunque no lo demuestre, muy sensible. Mi padre es un hombre muy trabajador y fuerte físicamente, pero fuma y come demasiado. Mi madre es la única mujer en la casa. Creo que, a veces, se siente cansada.

Segundo,

Yo pienso que me parezco más a mi padre. A él le gusta vivir, beber, andar por las calles como un vagabundo. Le gusta hablar con la gente pero también le gusta ficar solo.

Mi madre es un poco diferente. Le encanta su casa, la paz, su espacio. Es una persona muy sensible y simpática. Como yo no tengo hermanos no puedo hablar más de mi familia. Solo me falta dizer que físicamente también me parezco mucho a mi padre.

Tercero,

Mi padre es muy distinto de mí: es delgado, alto, lleva gafas y el pelo corto, tiene ojos azules y es moreno. Sin embargo, nos parecemos mucho en los gustos y en la forma de pensar: nos gusta la música, nos gusta escribir poesía y otros textos, nos encanta los buenos restaurantes y la buena comida y nos odia hacer gimnasia. Físicamente me parezco mucho a mi madre: ella tiene los ojos castaños e yo también, ella es gordita e yo también, a ella no le gusta el pescado y a mí tampoco. Ella es huraña e yo también. En mi hogar la persona que menos se parece a mí es mi hermana, a veces pienso que ella es adoptiva, no nos parecemos en nada, pero nos llevamos muy bien. ¡Es increíble!

La primera cuestión que surge a la luz de los textos anteriores es si podríamos establecer una distinción entre lo que es imaginario y lo que es real; la segunda, y mucho más pertinente, es si se podría alcanzar este nivel textual o si conseguiríamos resultados tan significativos si, en vez de proporcionarles un modelo, partiéramos de un enunciado con un lenguaje informativo tal como “Presenta la descripción física y de carácter de las personas de tu familia”.

Creemos que el trabajo con textos literarios sirve como herramienta para el trabajo formal pero, sobre todo, por su carácter evocador y sugestivo permite al alumno centrarse en el contenido e ir más allá sin percibirlo. Cuando se establece la conexión entre el texto y el

mundo personal del aprendiz se puede llegar a una implicación que pocos documentos pueden conseguir. Otro aspecto para el que llaman la atención los resultados es la motivación para la producción y la unidad de discurso que se consigue. En otro grupo, realizamos otra experiencia similar a partir de un artículo de un suplemento de la prensa y los resultados ampliamente satisfactorios nos hacen reflexionar sobre ello y pensar que cuando proporcionamos un modelo textual creativo, un modelo textual que va más allá del contenido meramente informativo o referencial, si el texto conecta con el aprendiz, los resultados mejoran considerablemente. Hablamos de modelo textual en sentido amplio, podría ser una canción, por ejemplo. Sin duda, podemos afirmar que el *input* que proporcionamos actúa como pauta de producción, es el responsable directo del tipo de producción del aprendiz, con diferencias elocuentes. Este hecho es de suma importancia para un docente.

McRae (1991) establece la distinción entre el lenguaje referencial y el lenguaje representacional. El primero es el que el autor denomina lenguaje de supervivencia. Insiste en una definición esclarecedora (1991: 3): “Representational language opens up, calls upon, stimulates and uses areas of the mind, from imagination to emotion, from pleasure to pain, which referential language does not reach. Where referential language informs, representational language involves”. Es decir, se produce la interacción personal de forma inmediata. Si el texto lo permite, es importante oírlo y leerlo al mismo tiempo, la lectura escenificada le da vida al texto.

Observamos, por último, que la comprensión lectora y la expresión escrita están íntimamente relacionadas. Se establece una especie de relación dialógica.

2.8. Consideraciones finales

Los aprendices de ELE son cada vez más variados por sus áreas de formación, interés, edad, objetivos y disponibilidad de tiempo, ello significa que nos encontramos con la demanda de una enseñanza/aprendizaje cuando menos ecléctica, de adaptación a una diversidad de motivaciones.

En la enseñanza/aprendizaje de LE el enfoque comunicativo constituyó, sin duda, un avance incuestionable. Lograr usuarios competentes según diferentes necesidades de comunicación era el objetivo. Ahora bien, admitamos que ninguna metodología es la panacea, en este sentido las metodologías de tipo comunicativo sobrevaloraron el uso en detrimento de la corrección gramatical, con el riesgo que esto supone en el caso de lenguas afines, por ejemplo.

Asimismo, el cambio comunicativo condicionó, por un lado, la elección de determinados temas, como por ejemplo, la casa, la alimentación, los viajes y por otro, el mayor énfasis en el desarrollo de las destrezas orales, la comprensión y la producción en detrimento de la comprensión y la producción escritas ya que estaba condicionado por las necesidades pragmáticas. Hubo un desplazamiento de la concepción de la lengua como objeto de estudio a considerarla un instrumento de comunicación, se ha pasado a poner el foco en lo social. En las tendencias poscomunicativas justamente se produce la ruptura de un pensamiento único, de un modelo único, podríamos notar una defensa de la pluralidad y de la diversidad.

Creemos que cada vez que se produce un cambio de perspectiva de alguna forma se amplía la concepción teórica anterior, la lengua pasó de verse como un proceso individual aislado a considerarse exclusivamente el aspecto social, digamos que el péndulo se ha desplazado de un extremo al otro, se ha hecho inclinar excesivamente la balanza hacia el uso. En este sentido la perspectiva poscomunicativa viene a restablecer un cierto equilibrio o unidad de los extremos, la lengua como objeto y como instrumento, de ningún modo la atención al contenido es óbice para reflexionar sobre la forma, al menos en el ámbito académico. Desde nuestro punto de vista, el proceso de E/A de la LE saldrá enriquecido incorporando lo individual a lo social. Si bien es cierto que la lengua es usada con propósitos sociales no lo es menos que la interacción auténtica da mayor sentido a las relaciones humanas. Se incrementa la tolerancia, la aceptación/comprensión de la diversidad. Más allá del valor utilitario, el aprendizaje de LE posee un valor formativo como seres humanos.

Ha llegado el momento de hablar de pluralidad de diseños, de objetivos y de metodologías que den una respuesta más adecuada a la variedad de aprendices.

El aula es el espacio idóneo para establecer interacción auténtica, no similar a sino un lugar donde los hablantes de una lengua interactúan desde su experiencia del mundo y ahí sí se establece una negociación real, no queda otra opción. No obstante, esta posibilidad está desaprovechada porque es necesario un cambio profundo en la actitud del docente.

3. La literatura en el nuevo paradigma de enseñanza/aprendizaje de LE

The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it.

(Nuttall, 1982: 168)

3.1. Consideraciones previas

Abordar el uso de la literatura en el aula de LE parece un tema sencillo a primera vista pero nada más adentrarnos en él vemos que suscita bastante controversia y plantea, cuando menos, cierta complejidad. Observamos, además, que a lo largo del tiempo el uso de textos literarios en el aula de LE no ha sido un asunto pacífico.

Las preguntas que se plantean reiteradamente los estudiosos como qué aportan los textos literarios al aula de ELE, qué textos llevar al aula o cómo se deben integrar no obtienen respuestas unánimes pero sí hay autores (Widdowson (1975), Mendoza Fillola (2004), Sanz (2006), Albaladejo (2007)) que defiende el uso de los textos literarios como recurso para la enseñanza de LE.

No pretendemos reproducir en este trabajo las inevitables justificaciones que presentan varios investigadores sobre el tema. Se trata, más bien, de hacer una reflexión sobre el potencial didáctico del discurso literario en el aula de ELE abordado desde distintos aspectos. Nuestra propuesta de trabajo se orienta hacia la literatura contemporánea cuyo modelo de lengua se acerca más al modelo al que están expuestos los aprendices y, en cuanto al significado, como opción para acercarnos y poder entender el mundo cambiante en que vivimos. Admitimos que el lector ideal es el que comparte las coordenadas espacio temporales con el autor pues texto y contexto están imbricados. No descartamos los clásicos o los textos canónicos pero creemos que la enseñanza ha insistido en un grupo de autores manidos que, como mínimo, se debería ampliar. Cuando les preguntamos a nuestros alumnos qué autores conocen de habla hispana, en general han leído a Isabel Allende o a García Márquez pero nunca han oído hablar de Horacio Quiroga, Augusto Monterroso o Virgilio Piñera, por citar algún ejemplo. Si les pedimos el nombre de algún poeta les suenan los consabidos Neruda y García Lorca y ahí se agota la lista. Sin ir más lejos, en nuestros estudios de máster la propuesta del módulo de literatura era llevar al aula los tres mitos de la cultura española: la Celestina, el Quijote y el Don Juan.

En cuanto a cómo llevar el material literario al aula, partimos del convencimiento de que lo que no deberíamos hacer es abordar la literatura desde una perspectiva historicista, trabajando épocas, autores y obras con el objetivo de almacenar información y sin conectar con las experiencias e inquietudes de los aprendices. De acuerdo con Mendoza Fillola (2001) lo idóneo sería seguir las orientaciones que el propio texto ofrece para la recepción, aceptando que esta es una actividad de interpretación personal resultado de las experiencias personales que entran en juego en la interrelación texto/lector. Y defendemos su inclusión desde los niveles iniciales atendiendo a los mismos criterios con los que llevamos al aula cualquier otra tipología textual: (accesibilidad, adecuación, motivación). De hecho, defendemos que cuanto antes, mejor. Seguramente, el hecho de trabajar con alumnos portugueses facilita la labor porque partimos de aprendices con ventaja en las llamadas destrezas receptivas.

Antes de continuar, hagamos una breve revisión de lo que ha significado la literatura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas a lo largo del siglo XX.

El método tradicional o de gramática-traducción entendía el estudio de la lengua a través de procedimientos como la memorización y traducción a partir de textos literarios, que constituían el modelo de autoridad. El alumno aprendía estructuras gramaticales y se ejercitaba traduciendo textos canónicos. El objetivo del aprendizaje era el estudio de un modelo de lengua y, además, poder tener acceso a las obras literarias. De la consagración del texto literario en este método pasamos a que, hasta finales del siglo XX, la literatura en el aula de LE no haya gozado de demasiada fortuna. Probablemente tenga mucho que ver, entre otros motivos, el planteamiento poco motivador que se venía aplicando. En los años 60, con el estructuralismo, fue relegada de los programas, en los años 70 con los programas nocio-funcionales tampoco encajaba y en los 80 con el enfoque comunicativo, con el énfasis en la lengua hablada, continuaba al margen. El carácter utilitario de este modelo se oponía a todo lo que no tuviera un aprovechamiento práctico. En los 90 surge una variedad de planteamientos metodológicos que sí reivindican el potencial didáctico de los textos literarios.

Los argumentos más comúnmente apuntados para el rechazo del texto literario son la artificiosidad y el alejamiento de la lengua de uso. La gran dificultad es que no se reconoce el discurso literario como práctica social, de ahí que no se lo considere una muestra auténtica de lengua. Se lo asocia a un tipo de lenguaje complejo alejado de la lengua usada en las interacciones cotidianas. En contrapartida y siguiendo a Mendoza Fillola (2002), podemos considerar el discurso literario como un *continuum* que va del discurso cotidiano al literario sin necesidad de ruptura pues ambos se apoyan en el mismo material y en los mismos

principios que regulan la lengua. A lo que podríamos añadir que el discurso literario alberga todas las posibilidades de discurso. Y si dejamos a un lado los primeros tiempos del comunicativismo, en fases posteriores encontramos aseveraciones como la de Llobera (1995: 5): “Es imprescindible afirmar que la literatura es una de las formas más exigentes de comunicación escrita, y por tanto ineludible en una aproximación comunicativa desarrollada de la enseñanza de las lenguas”.

Otra de las razones que se esgrimía, y se continúa haciendo en los planteamientos metodológicos centrados en el alumno, era la relacionada con las necesidades de los aprendices más vinculadas a intereses técnicos o académicos que literarios. Convengamos que el desinterés por la literatura está más relacionado con cualquier tipo de tarea que solicite al aprendiz la disponibilidad de un tiempo extra. En el caso de aprendices adultos, más que nada debido a las exigencias del mundo laboral. Es importante reflexionar sobre las creencias que subyacen a este tipo de posicionamientos, desechar la supuesta falta de naturalidad del lenguaje literario, la incomunicabilidad y poder ver la pertinencia y las cualidades que este tipo de material posee para el aula LE. Recordemos, asimismo, que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), establece como referente básico para articular las líneas generales de la didáctica de LE, el perfil de un aprendiz como agente social, mediador intercultural y aprendiz autónomo. Para lo que, en último caso, ha de aproximarse a las manifestaciones culturales de la lengua meta que le permitan la construcción de actitudes, valores y conocimientos, es decir, configurar lo que el MCER denomina competencia pluricultural.

Del exilio de la literatura en los métodos anteriores, asistimos a un cambio de actitud desde inicios del siglo XXI, a un regreso discreto, sobre todo por dos motivos: el primero, debido al reconocimiento que se le viene dando al componente cultural como elemento fundamental de la competencia comunicativa y, el segundo, el interés creciente por la respuesta personal en el proceso de aprendizaje.

Admitamos que una de las manifestaciones culturales más representativas de una lengua es su literatura. Y, así, observamos una recuperación de los textos literarios para los manuales de ELE pero casi siempre como un apéndice, relegados al apartado cultural, con la breve presentación de la vida de un autor consagrado y un fragmento de alguna obra al final de cada unidad didáctica. Este hecho habla por sí solo. El discurso literario no se integra como material motivador que estimule el desarrollo de la competencia comunicativa y donde se

aprecie la riqueza expresiva de la lengua o como material orientado a la formación de lectores críticos y creativos.

Creemos que debemos darle un nuevo sentido al uso de los textos literarios, por la inmensa potencialidad que encierran. Además de fomentar el desarrollo integrado de todas las destrezas, en sí mismos constituyen una manifestación de la cultura con mayúsculas y, no menos importante, son una fuente de cultura con minúsculas ya que constituyen una excelente muestra de conocimiento cultural, sociocultural y pragmático. En suma, son el reflejo de una sociedad y de una época. Y, por último pero no menos importante, pueden funcionar como un elemento que fomenta la motivación y la creatividad; en definitiva, establecen una interacción especial con el aprendiz, es decir, el lector ha de aportar conocimientos y sensibilidad, por lo que poseen el privilegio de integrar lo emocional y lo intelectual.

Todos tenemos la capacidad de entender y producir una cantidad infinita de información sin que antes la hayamos oído. Ya, en los 60, Chomsky (1965) al estudiar el proceso de adquisición del conocimiento lingüístico, reconocía que una de las características más notorias del lenguaje humano es la creatividad. Esta proporciona la capacidad de expresarse y reaccionar ante nuevas situaciones. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua deberíamos perseguir, también, esta capacidad.

Desde nuestra perspectiva, los textos literarios constituyen un *input* muy valioso por las características inherentes a este tipo de discurso, tal como sostiene Sanz Pastor se trata de que el aprendiz sea cocreador de sentido, sea capaz de aprehender lo que está escrito y lo que no está. Declara la autora al respecto (2006: 124):

Capacitar al alumno para la interacción con cualquier tipo de texto implica ayudarlo en su proceso de reconocimiento y decodificación, pero también en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativos..., al apropiarse del espacio de connotación de un texto literario, activamos estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de textos académicos, periodísticos, divulgativos, etc. aparentemente más explícitos y asépticos.

Creemos que la literatura es un recurso que puede ser muy útil para el docente pero ello no quiere decir que este tenga forzosamente que llevarla al aula. Lo primero que debemos hacer es reflexionar sobre nuestro concepto del uso de la literatura en ELE, qué papel puede jugar en el aula, sobre el tipo de alumnado con el que trabajamos, sobre qué textos literarios llevar y cómo deberían integrarse. Evidentemente, al docente le puede parecer no rentable.

Para que la tarea tenga éxito, una buena opción sería acercarse a los textos literarios como textos de la vida, perderles el miedo, desacralizarlos. La literatura forma parte de la vida y viceversa, nos habla del mundo en que vivimos y nos ayuda a cuestionarlo y, tal vez, a entenderlo, al mundo y a nosotros mismos. Si el texto literario conecta en algún punto con el aprendiz habrá activado la comunicación significativa.

3.2. Conceptos básicos

Se hace necesario abordar la dicotomía lengua de uso/lengua literaria porque ahí reside la clave de la problemática que ha dado lugar a posturas enfrentadas, la tendencia que defiende que la lengua literaria constituye un sistema lingüístico separado de la lengua cotidiana ha tenido mucho peso y lo sigue teniendo hoy en día. Veamos si es posible continuar haciendo tal distinción.

➤ Lengua de uso vs. lengua literaria

Que tanto la una como la otra parten del mismo material para su ejecución es una evidencia que despierta susceptibilidades.

Desde la perspectiva de la lingüística, vemos como dos de los nombres más relevantes del estructuralismo, Saussure (1916) y Bloomfield (1933), promulgaban que el objetivo de la nueva ciencia era el estudio de la lengua que usamos para comunicarnos. El lenguaje literario se dejaba de lado porque poseía algunos rasgos distintivos que no se observaban en la lengua estándar.

Desde el punto de vista de la teoría literaria podríamos considerar dos grandes líneas generales a la hora de abordar el hecho literario: la que se centraba en la obra literaria, trataba de determinar las causas de la literariedad y postulaba su autonomía y, la que se fundamenta en criterios sociológicos y sostiene que la literariedad es una especie de convención sociocultural, de modo que lo considerado literario varía de acuerdo a la época y la comunidad lingüística. No son los autores, ni los textos los que establecen la categoría de literario sino la comunidad lingüística.

Lázaro Carreter (1980: 149), en relación a Lingüística y Poética de Jakobson (1974), lamenta la vaguedad a la hora de establecer “los rasgos distintivos que permiten oponer aquellos dos tipos de lengua”. Lázaro Carreter sentía la necesidad de producir resultados científicamente controlables. Y más lo confunde, si cabe, el texto de Van Dijk *Some Aspects of Text Grammars* (1972), que en palabras de Lázaro Carreter “suscita aprensiones porque hace

peligrar la autonomía conseguida tras tantos esfuerzos por la Lingüística” (1980: 151). Van Dijk sostiene que lo que determina que un texto pueda ser o no literario no son solo sus características internas sino, también, las estructuras de los distintos contextos de comunicación. Afirma que el hecho de que un texto funcione como literario o no depende de las convenciones sociales e históricas que varían con el tiempo y la cultura.

Las diferentes corrientes de los estudios literarios que se han sucedido a lo largo del tiempo han abordado el fenómeno literario centrándose en uno de los componentes del acto comunicativo. Presentamos a continuación un esquema tomado de Oliveira Aragão (2006: 58) que refleja lo anterior:

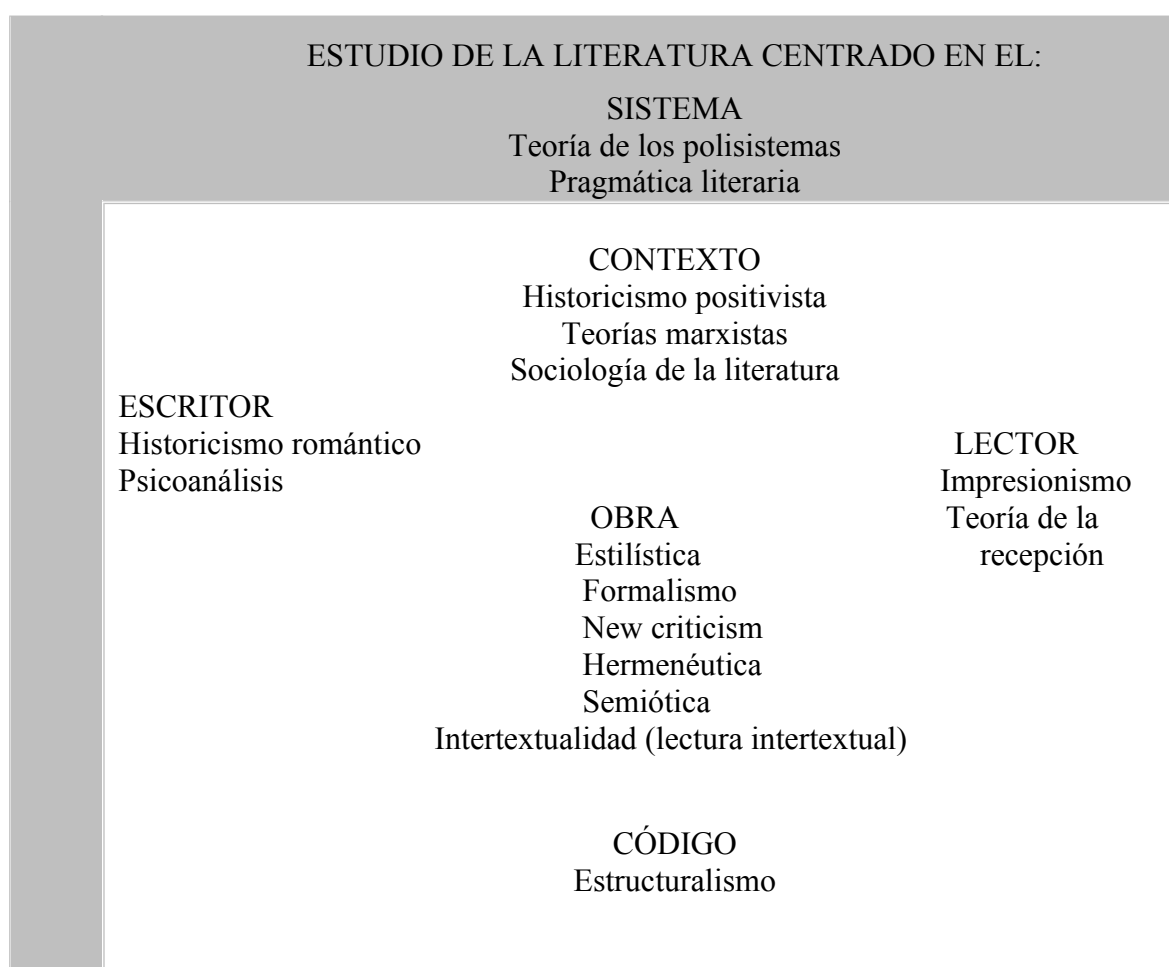


Figura 3.1. Los estudios literarios y su objeto de estudio.

Estas diferentes perspectivas han tenido repercusiones en la metodología de la enseñanza de lenguas. El excesivo enfoque en las características distintivas del lenguaje literario, junto a la percepción de la obra como sistema autónomo ha contribuido a la percepción de la literatura como desviación en relación a la lengua de uso. De ahí, la consideración de que constituye un

material artificial y nada rentable para la enseñanza comunicativa. La distinción entre lengua común y lengua literaria se establecía en base a la identificación de la segunda con el lenguaje figurado. A este respecto nos parece pertinente traer a colación la noción de metáfora que, siguiendo a Richards (1971), presenta Acquaroni, (2008: 76):

La metáfora lejos de ser una desviación en relación con el uso ordinario del lenguaje, lo constituye, ya que el lenguaje es vital y esencialmente metafórico (...). La metáfora conserva así dos pensamientos sobre cosas diferentes simultáneamente activos en el seno de una palabra o de una expresión simple, cuya significación es la resultante de su interacción.

De ahí que se diga que encontramos más metáforas en un día de mercado que en una sesión académica.

Vamos a acercarnos un momento a las razones que llevan a considerar la literatura como un acto de comunicación diferente:

- Por lo que comunica. El propósito no es informativo en sentido estricto como ocurre en el lenguaje cotidiano. Otro rasgo con el que identificamos la obra literaria es la ficcionalidad, no se trata de transmitir con exactitud la realidad. Así, hacemos la distinción entre un texto histórico y uno literario.
- Por la forma en que lo comunica. El texto literario supone un uso lingüístico que conlleva una carga importante de significado implícito que le da mayor alcance. Y tradicionalmente se ha asociado a un modelo de lengua culto y pulido.

A lo que responde Mendoza Fillola (2004: 1):

(...) hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su exposición.

El hecho de dar prioridad a la forma hace que el texto literario se reproduzca sin alteraciones puesto que ambos, forma y significado, constituyen un todo. Desde un planteamiento tradicional el texto sería sagrado, lo que suponía un obstáculo a la manipulación en el aula.

Veamos, a continuación, un par de conceptos que pretendían proporcionar unos rasgos definitorios de literariedad, término acuñado por Jakobson (1974), entendiendo el lenguaje

literario no como un desvío a la norma sino como un uso especial de la lengua que responde a una intención comunicativa específica.

En el formalismo ruso y el *New Criticism* norteamericano se centra el interés en la forma como realidad material del texto literario, forma que posee significado en sí misma. En un acto de comunicación cotidiano nos olvidamos de las palabras porque lo que interesa es lo que queremos decir, el lenguaje, así, se automatiza y hace previsible. Según los formalistas el arte tiene la tarea de alterar esa relación, de producir la desautomatización y para llevarla a cabo el procedimiento básico es el extrañamiento. En consonancia con estas ideas, se ha producido la identificación entre complejidad lingüística y lenguaje literario y, consecuentemente, ha sido uno de los argumentos que ha tenido más repercusión en la no inclusión del discurso literario en la enseñanza de LE.

Ahora bien, podemos argumentar que los recursos expresivos no son un uso exclusivo del lenguaje literario y, además, lo que es visto como inconveniente también podría considerarse una ventaja. Como revela Mendoza Fillola (2004: 2):

(...) las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de una lengua.

Otra de las características determinantes del texto literario es su plurisignificación. Se pueden obtener diferentes lecturas en función del lector o del momento. Cada lectura es una actualización del significado. De ahí que el proceso de interacción que se produce en el acto de leer sea similar al que se produce en el acto comunicativo. Es la perspectiva aportada por la estética de la recepción. Jauss (1986) pone de relieve el papel activo del lector en el proceso de lectura, en el que activa sus conocimientos previos del mundo. Dos eran las tesis innovadoras apuntadas por este autor, la primera es la relación dialogística que se establece entre la obra y el lector y la segunda es que el lector parte de un horizonte de expectativas en un doble sentido, en relación a las referencias o conocimientos previos sobre determinada obra y autor y, desde el horizonte de expectativas dominante en cada situación histórica. Las aportaciones de la teoría de la literatura sobre la recepción del texto literario han supuesto un cambio significativo en la concepción de la literatura, es la experiencia de la recepción la que

le da sentido al texto como artefacto estético, es el lector quien concluye el proceso creador. De forma que cada lectura constituye una actualización del texto.

Estas aportaciones han reorientado los procedimientos didácticos estructurándolos en torno a las habilidades de interacción texto/lector.

3.3. La literatura en los distintos enfoques metodológicos

Haciendo una panorámica de la presencia y uso de los textos literarios a lo largo de los diferentes modelos metodológicos en la E/A de LE vemos que su utilización ha ido variando a lo largo del tiempo. A ello han contribuido enormemente las diferentes perspectivas de abordar la lengua, el aprendizaje y la literatura.

En el modelo gramatical vigente en la primera mitad del siglo XX, la literatura ocupaba el centro de su propuesta de trabajo. Se trataba de memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario que facilitara el acceso a las obras literarias, el objetivo era imitar un modelo elevado de lengua del que la literatura era el vehículo perfecto. Suponía la hegemonía del texto literario porque el punto de partida y el de llegada era el texto escrito, el objetivo no era hablar la lengua sino más bien cultivar el intelecto.

En la década de los 40, con los enfoques de base estructural la atención pasa a la lengua como sistema, siendo los criterios lingüísticos (léxicos, sintácticos, morfológicos) los que determinarían los contenidos de la enseñanza. A esta concepción hay que sumar, con la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de aprender idiomas lo más eficazmente posible. Consecuentemente, se llevan al aula textos didácticos que a través de la repetición consoliden hábitos lingüísticos y la oralidad toma relevancia. Está claro que en este contexto la literatura sería relegada al margen.

En los años 70 el modelo nocio-funcional pone de manifiesto el aspecto social de la lengua, la lengua es una herramienta para la comunicación, no un fin en sí misma. Aunque en la práctica los contenidos continuaban enfocando los aspectos lingüísticos, digamos que se trataba, más bien, de una nueva organización de los exponentes gramaticales en torno al criterio nocio-funcional. Se tiende a elaborar diálogos lo más próximos posible de las situaciones reales. Notemos que con estas premisas los textos literarios tienen una nula cabida en el aula.

Con el giro comunicativo en los ochenta se produce un verdadero cambio en los planteamientos referentes al aprendizaje de LE. El foco se pone en la lengua hablada y en el logro de la denominada competencia comunicativa. Se orienta la enseñanza/aprendizaje no

solo a la asimilación de contenidos sino, sobre todo, a la activación de procedimientos y al uso. En esta etapa las aportaciones de la lingüística aplicada enriquecen el significado de la adquisición de LE, se tienen en cuenta las aportaciones de la psicolingüística y la sociolingüística y empiezan a publicarse estudios sobre motivación, análisis de necesidades o diseño de actividades significativas. Sin embargo, a pesar de esta amplitud de abordajes, sería paradójico que la literatura encontrara un espacio. A la lengua literaria no se le reconocía el rango de documento auténtico, ni se le reconocía el valor comunicativo. En principio la literatura como tal chocaba con el sentido práctico del enfoque. A propósito del valor de la literatura en la sociedad Lázaro Carreter (1974) recogía estas palabras de Alarcos (1974: 21):

(...) el recelo con que la sociedad y el alumnado miran la literatura procede, creo yo, de que uno y otro no ven en ella ninguna utilidad práctica. ¿Para qué sirve la literatura?, se preguntan. La vida que llevan (o a la que aspiran) no les ofrece contestación. Sólo debe estudiarse –piensan- aquello que ponga a uno en condiciones de vivir mejor y cuanto antes.

El mismo razonamiento que manifiesta Muñoz Molina (1994: 50), aunque desde la perspectiva del escritor:

Si la literatura, como tiende ahora a creerse, es un adorno, un fetiche de prestigio para pavonearse ante los ojos embobados de la tribu, si es una materia fósil y apartada de la vida que sólo puede interesar a los eruditos entonces tienen razón quienes la desdeñan y quienes poco a poco la eliminan de los planes de estudio, y también tiene razón esa abrumadora mayoría de público que jamás se interesa ni se interesará por ella.

Esta concepción del hecho literario como arte sin beneficio inmediato, alejado de la vida real, ha tenido y continúa teniendo un gran peso para dejarla al margen en las prácticas metodológicas actuales. Aparte del hecho de que muchos profesores se sienten inhibidos porque no saben cómo llevarla al aula, asocian la literatura con la forma como ellos la han aprendido, equiparando su enseñanza con la historia literaria, listados de figuras y trabajo mecánico, incluida la perversión de analizar la obra sin haberla leído. Confundiendo así, la literatura como objeto de estudio y la literatura como recurso.

En los 90, asistimos a una variedad de planteamientos metodológicos que se podrían definir por el carácter integrador y ecléctico. A esta heterogeneidad se suma la relevancia del texto como punto de partida para la comunicación y será ahora cuando se observe una revalorización y paulatina incorporación del texto literario como recurso pertinente para la

enseñanza/aprendizaje de LE. Conviene recordar que existen propuestas (Celce- Murcia y Olshtain, 2001) que consideran la competencia discursiva y no la competencia comunicativa el eje vertebrador de la enseñanza de lenguas.

Desde otra perspectiva, cabe recordar que las nuevas aportaciones de la crítica y los estudios literarios en relación a la concepción de los textos literarios han respaldado la incorporación de estos al contexto de E/A de LE. La multiplicidad de significados que caracteriza el discurso literario obliga al aprendiz a una intervención activa.

Después de esta revisión, insistimos en la idea del texto literario como recurso mediador para el aprendizaje de LE, no como objeto de estudio, como fin en sí mismo. La literatura es un recurso que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa no solo desde el componente lingüístico con la práctica de las diferentes habilidades sino también desde la dimensión sociocultural. Hay autores que defienden, además, el desarrollo de la competencia literaria como parte integrante de la competencia comunicativa.

3.4. Contribución de los textos literarios al proceso de enseñanza/aprendizaje de LE

Si partimos de la idea de que el proceso de aprendizaje de una lengua se alarga durante toda la vida, la literatura, en efecto, puede servir de compañera inagotable que favorece la autonomía y el autoaprendizaje. Y podríamos admitir que un buen lector de literatura podrá ser un lector eficaz de cualquier tipo de textos a la vez que estará añadiendo nuevos y diversos recursos para su expresión escrita.

Creemos que dos de los rasgos inherentes al lenguaje literario como son la multiplicidad de posibilidades interpretativas y la capacidad de evocar, de interpelar al lector son de una riqueza incuestionable para el trabajo en el aula. Nuestro punto de partida es incorporar los textos literarios al aula de ELE como vehículos de comunicación, instrumentos que despierten el interés y las ganas de interactuar, fomenten el desarrollo del espíritu crítico y posibiliten un espacio para una mayor libertad expresiva y desarrollo de la creatividad. Podemos trabajar en el sentido de proporcionar al aprendiz las herramientas para la supervivencia, para desempeñar un papel o realizar una tarea pero también podemos orientar el trabajo hacia la integración, el aprendiz como ser pensante y mediador intercultural.

Organizamos en cinco grandes bloques las aportaciones del discurso literario al aula LE.

3.4.1. El texto literario como fuente de conocimiento del mundo

El interés por este tipo de discurso está relacionado con la búsqueda de la respuesta personal en el contexto del aula, de materiales que permitan involucrar integralmente al aprendiz de

modo a lograr un aprendizaje significativo en el que se produzca una ampliación de habilidades y conocimientos. Así, la primera función atribuida a la literatura es la de ser fuente de conocimiento, lugar de reflexión.

El acto de leer pierde valor cuando el material de lectura es superficial y no aporta nada a la vida de quien lo lee. De acuerdo con McRae (1991) un texto que no provoca reacción o, al contrario, que exige mucho del lector es contraproducente en clase de lengua. La palabra clave es accesibilidad. En este sentido la primera contribución de la literatura es la universalidad de sus temas que hace que favorezca la cercanía al mundo del aprendiz y con ello pueda despertar el interés y la motivación. La literatura, de alguna manera, se mezcla con la propia vida. Hay escritores que advierten que de leer no se sale impune. Sea como fuere, es innegable el potencial para crear un compromiso personal con el lector. El escritor, al fin y al cabo, presenta su visión de la realidad. Por lo que consideramos la incorporación al aula de los textos literarios como elementos capaces de expresar algo significativo a cada uno de los lectores y que, por ello, motivan, impulsan y generan la interacción con el propio texto, con los demás aprendices y con el profesor.

En la recepción del texto literario se produce una comunicación bidireccional, el aprendiz se centra en el significado y aporta significado al texto, permitiéndole entrar en contacto con lo inaccesible de la existencia y enriqueciendo, de este modo, su experiencia personal. Uno de los aportes del discurso literario es contribuir a la formación de la personalidad del aprendiz, a su desarrollo como ser humano, objetivo que por sí solo debería ser suficiente ya que sin esta base de poco sirven los conocimientos y las habilidades.

El poder establecer el contacto con el mundo afectivo del aprendiz solo puede fortalecer la implicación y motivación en el aula y, por ende, favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es más, podríamos añadir que presenta una potencialidad que cualquier otro texto difícilmente puede producir. La literatura se revela como un espacio abierto a la experiencia individual por lo que favorece la comunicación real y significativa dentro del aula. Proporciona un lugar de encuentro con las ideas del otro, el otro de la cultura meta y los otros compañeros de aprendizaje. En opinión de Williams y Burden (2008: 60):

Para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que surgen deben hacerse personales, y tienen que ser reveladores e importantes en alguna parte de la vida de la persona. Los significados también tienen que ser viables, es decir, deben demostrar su utilidad y su eficacia para mediar en nuestras transacciones;

transacciones con el conocimiento almacenado, con las personas y con el mundo exterior.

Más allá de la perspectiva personal, podemos leer para evadirnos de la realidad pero también podemos hacerlo para entender mejor la complejidad y la inestabilidad del mundo que nos rodea.

3.4.2. El texto literario como muestra de lengua, como material auténtico

La dimensión lingüística del texto literario es indiscutible y es, probablemente, la más explotada en el aula de LE.

Se trata de material auténtico en un doble sentido; primero, porque entendemos el término auténtico como sinónimo de significativo y, segundo, porque la obra literaria no está creada con el propósito de enseñar lengua sino que presenta una propuesta al lector, como mínimo la de disfrutar de la lectura. De este modo, el aprendiz se enfrenta a las mismas muestras de lengua que un hablante nativo. Y este *input* le permitirá adentrarse en un complejo proceso de activación, actualización e interrelación de sus saberes previos y le permitirá el contacto con una gran variedad lingüística, con los distintos usos y aspectos de una lengua. Así, el aprendiz podrá desarrollar de forma integrada las diferentes subcompetencias: la competencia gramatical, la competencia léxica, la fonológica y la sociolingüística. Al alcanzar una mayor comprensión del aspecto lingüístico el aprendiz puede conseguir una interpretación más profunda del texto al mismo tiempo que está ampliando el conocimiento de la LE.

Al tiempo que el aprendiz enriquece el léxico podrá asimilar los elementos estructuradores y cohesivos del discurso con lo que mejorará, además, su propia competencia escrita. Como sostiene Martínez Sallés (2004: 19):

(...) su regreso se ha hecho bajo la perspectiva textual. No se habla tanto de literatura sino de textos literarios, aceptados por un doble aspecto: como muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden y como textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos.

A nivel de la oralidad un texto literario puede fomentar la interacción y/o cooperación tanto en la interpretación de significados como en la creación de historias, al mismo tiempo que proporciona un entorno ideal para que el aprendiz desarrolle la creatividad y asuma riesgos en la producción lingüística. En cuanto al desarrollo de la competencia lectora el beneficio que

aporta es más que evidente. Si el conocimiento efectivo de una lengua es más que el conocimiento de su sistema lingüístico, en el proceso de lectura el aprendiz ha de comprender e interpretar, es decir, ha de poner en práctica habilidades para inferir el significado en el contexto, habilidades útiles cuando se enfrenta a un texto literario y no solo. La lectura es una forma de autoevaluación de las propias habilidades de recepción (Mendoza Fillola, 2004: 35). Y a la vez, de la lectura se obtienen nuevos conocimientos en los diferentes dominios. A lo que se puede sumar la sensación de gratificación/motivación al sentirse capaz de comprender el discurso literario en la LE.

3.4.3. El texto literario como *input* cultural

La palabra cultura presenta múltiples sentidos pero en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de LE nos interesa la definición del antropólogo norteamericano Harris (1990: 20) cuando afirma que cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar. Esta visión antropológica nos recuerda que los patrones culturales son adquiridos, no son universales a fin de evitar el etnocentrismo. Es importante en el sentido de que los miembros de una comunidad no son conscientes de la relatividad de esa cultura. Miquel y Sans (2004) completan la definición anterior diciendo que “la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.

Desde las teorías de la comunicación, lengua y cultura se encuentran indisolublemente ligadas. Seguramente al aporte cultural le deba la literatura el regreso al aula de ELE. A la idea anterior de conocimiento del mundo y de contenido lingüístico podemos añadir el valor cultural. En el mundo actual, el texto literario puede desempeñar un papel importante en la construcción del diálogo intercultural. El género textual en el que se produce una mayor confluencia o simbiosis entre el sustrato cultural y las estructuras discursivas es el texto literario. Como advierte Sanz Pastor (2006: 125):

(...) las propuestas de los autores realistas nos sirven para conocer las formas de vida, los modos de hablar, los detalles concretos de una cultura en un corte determinado de la historia. Pero también la literatura “no realista”, la literatura fantástica, el género de terror, la creación de mundos paralelos y extrañados, son el síntoma de una intención que está hablando de un estado de cosas concreto; de una visión del mundo, que se inserta en un contexto dentro del que representa una toma de posición.

El uso de estos textos puede servir para transmitir de una forma natural los códigos sociales de una época y de una cultura. Así, el aprendiz puede alcanzar una mayor comprensión de los pensamientos, costumbres, creencias y comportamientos de una sociedad. Y todo ello repercutirá en una mayor empatía hacia la cultura de la lengua meta, lo que beneficiará la adquisición y contribuirá, en definitiva, a una mejor competencia comunicativa.

Al mismo tiempo, se trata de una experiencia enriquecedora en el sentido de que posibilita al aprendiz la oportunidad de ampliar horizontes, descubrir diferentes variedades de lengua y culturas que conforman la heterogeneidad de lo hispano (Sitman y Lerner, 1999).

Según Leibrandt el uso de textos literarios en el aula de ELE permite (2008: 55):

- Proporcionar conocimientos sobre la cultura de destino para movilizar nuestras perspectivas estancadas pudiendo llegar así a una mejor comprensión del otro;

- Romper y deshacer prejuicios;

- Saber activar los conceptos culturales propios para tomar conciencia de los condicionantes de nuestra propia comprensión de otras culturas desde el punto de vista de sus miembros;

- Entrenar destrezas de mediación entre la propia cultura y la otra, reconociendo y respetando su diferencia y autonomía;

- Dominar la capacidad de comunicación entre diferentes mundos, saber tratar diferentes valores, diferentes conceptos, diferentes situaciones comunicativas para poder buscar caminos comunes de comprensión;

- Desarrollar la empatía aprendiendo a ponerse en lugar del otro.

De hecho, como podemos observar el acercamiento a la cultura de la lengua meta hace del aprendiz un individuo activo, cuyo contacto con el texto se traduce en una superación del propio mundo y el incremento del reconocimiento y la comprensión hacia el otro.

Sin embargo, y a pesar de la tan señalada indisociabilidad, en la práctica las dos realidades, lengua y cultura, aparecen separadas y jerarquizadas. Miquel y Sans (2004) llaman la atención para una visión reducida de la lengua como conjunto de reglas y de la cultura como identificación con aquellos productos artísticos que cuentan con legitimación social. Estas investigadoras hacen hincapié en lo que ellas denominan cultura con minúsculas, que comprendería el conocimiento compartido y sobreentendido por los hablantes nativos de una lengua (saber usar el turno de palabra, elección de determinados temas, supersticiones, horarios), es decir, lo no dicho, y esta sería el eje vertebrador para acceder a una idea más amplia de cultura. Consideraciones muy útiles y con repercusiones en el aula de ELE pues su propuesta didáctica se centra en la cultura con minúsculas o también llamada la cultura

esencial (Guillén Díaz, 2004) para, a partir de ese eje central, expandirse hacia las otras culturas.

Otra perspectiva que nos parece igual de interesante y también con implicaciones didácticas es el planteamiento que hace Sanz Pastor a partir de la teoría de la intertextualidad. Esta teoría pone de relieve el carácter dialógico de los textos literarios con los demás discursos de su tiempo que a su vez contribuyen a conformar dichos textos. Veamos el cuadro siguiente:

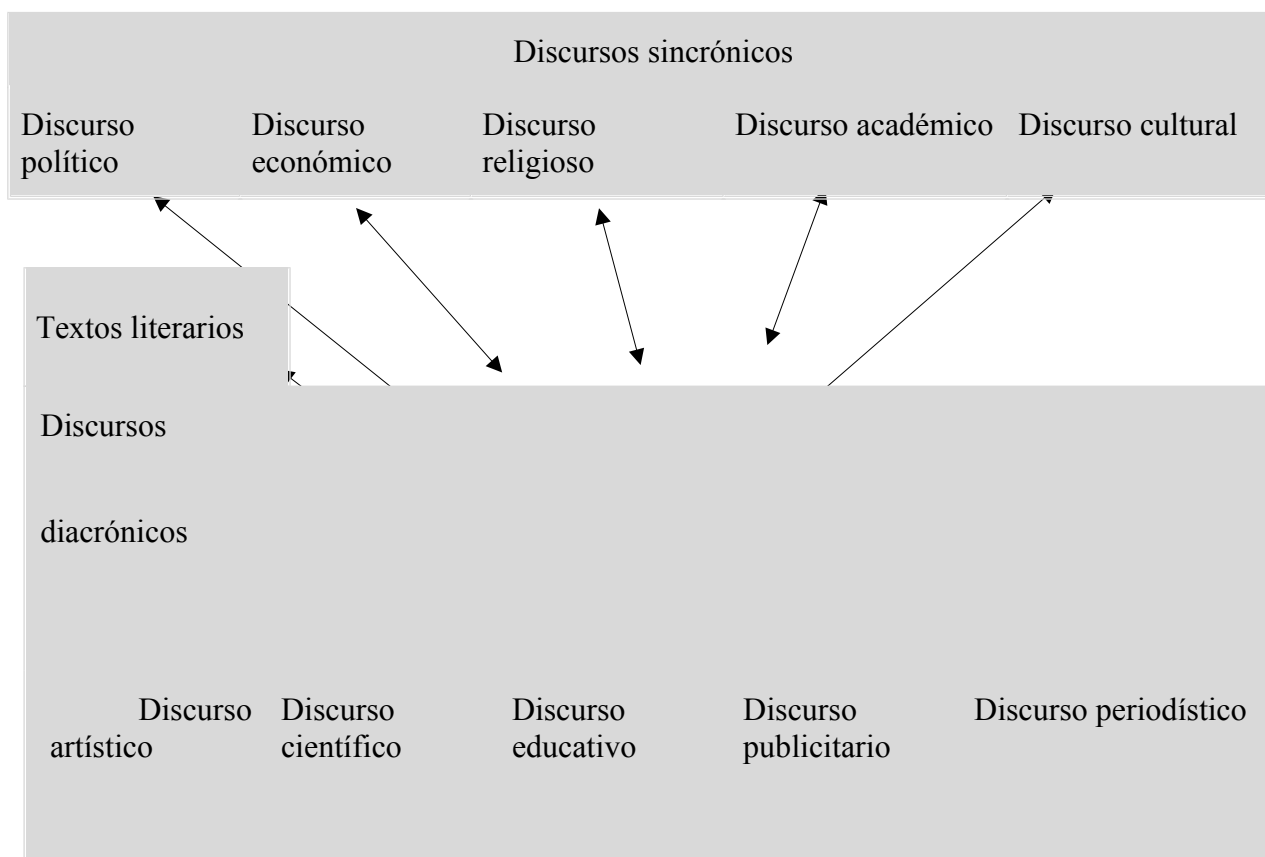


Figura 3.2. Diálogo TL y discursos contemporáneos. (Adaptado de Sanz Pastor 2006: 129)

Es decir, según esta autora (2006: 128), “Discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y sociedad, aparecen, pues, como facetas de un mismo poliedro, de una misma realidad”.

Hasta aquí hemos visto de qué forma el texto literario puede contribuir al desarrollo de varias subcompetencias: la competencia lingüística y dentro de ella la léxica y discursiva entrelazadas con la competencia intercultural. Asimismo, hemos observado que el discurso literario promueve las varias destrezas especialmente la comprensión lectora, de hecho, la propuesta va a pretender desarrollar la competencia lectora crítica. Y, además, hemos hecho hincapié en la dimensión humanística de la enseñanza/aprendizaje de LE que generalmente se

deja en un segundo plano por la finalidad instrumental del uso de la lengua. Algunos autores añaden, además, la construcción de la competencia literaria, que en ningún caso es excluyente del desarrollo de la competencia comunicativa.

3.4.4. El texto literario como fin en sí mismo

Heredado del concepto de competencia lingüística formulado por Chomsky, surge en el área de la teoría de la literatura el primer intento importante de elaborar el concepto de competencia literaria (Bierwisch, 1970). Se define como la capacidad humana que permite la producción y/o comprensión de estructuras poéticas, “contempla la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos , así como, la capacidad para su apreciación estética” (Acquaroni, 2008: 306). Numerosos autores entienden la competencia literaria como parte integrante de la competencia comunicativa.

Autores como Martínez Sallés (2004) apuestan por un salto cualitativo. Partiendo de la idea de que el texto literario es un recurso singular debería dársele un tratamiento singular: la ejercitación de la competencia literaria y propone al docente una serie de consideraciones y consejos, a modo de manual de instrucciones, para llevar este recurso a la práctica. Entre ellos destacamos los siguientes (Martínez Sallés, 2004: 21):

Trata los textos literarios como textos vivos y comunicativos, es decir susceptibles de interpelar individualmente a tus alumnos.

Favorece un acercamiento a los textos literarios que no sea ni intelectual, ni analítico, ni únicamente lingüístico sino, afectivo, holístico, global y sensorial.

Estimula siempre el placer de jugar, inventar y experimentar con el lenguaje.

Comunica siempre tus hallazgos y resultados. La creatividad es una enfermedad emocionalmente contagiosa. También es una energía que, cuando se comparte, multiplica su vigor.

El hecho de llevar a clase el texto literario con el objeto de enseñar contenidos y desarrollar destrezas que favorezcan el aprendizaje de la lengua no quiere decir que no sea posible llamar la atención sobre las peculiaridades del texto, lo ideal sería concebir actividades de comprensión lectora y escrita que pudieran integrar de forma armónica ambos aspectos.

Pero es necesario señalar que esta posible vinculación entre competencia comunicativa y competencia literaria pertenece al campo de las aspiraciones pues, sin ir más lejos, en el

Marco común europeo de referencia (Consejo de Europa, 2002) no hay ninguna mención explícita a la noción de competencia literaria y los textos literarios se encuentran asociados a los niveles más altos (C2).

Otro aspecto que merece ser mencionado es que muchos profesores, seguramente debido a su formación literaria de carácter historicista, abordan los textos en el aula de ELE del mismo modo que impartirían literatura a estudiantes nativos, los planteamientos tradicionales continúan teniendo mucho más peso del deseable. El docente transfiere el modelo de enseñanza de la literatura que ha recibido en la enseñanza superior para el aula de LE. No se trata de abrumar al aprendiz con datos biográficos, análisis de recursos literarios o conocimientos relacionados con la teoría de la literatura, nada más distante para potenciar el componente afectivo dentro del aula. Queremos insistir en que la reivindicación de la literatura estriba en la consideración de los textos literarios como recursos, como instrumentos didácticos para el aprendizaje de LE no como objetos de estudio en sí mismos. Se trata, en última instancia, de desarrollar la competencia comunicativa, fomentar el espíritu crítico y creativo de los aprendices no de acumular una suma de datos biográficos y bibliográficos.

Debemos tener en cuenta también que para la consecución de cualquier objetivo que nos propongamos, tan importante como los textos es la naturaleza de las actividades que llevemos al aula.

3.4.5. El texto literario como lugar privilegiado a la experimentación.

Si el texto literario se reincorpora al aula de ELE es por una cuestión de funcionalidad o efectividad como hemos explicado anteriormente (como *input* cultural y porque promueve la respuesta personal). Y es ese mismo criterio, el que hace que se infrautilice, partiendo de la idea de que el discurso literario hace un uso de la lengua alejado de las auténticas necesidades comunicativas del aprendiz.

Pero, justamente, es este aspecto menos instrumental y aparentemente desdeñable el que nos despierta mayor interés, su potencialidad. Para empezar, la experiencia literaria puede estimular la capacidad creativa del aprendiz y servir de invitación a asumir riesgos, funcionar

como pretexto para que el aprendiz abandone el cómodo lugar de consumidor pasivo y se aventure en el de productor de discurso. Si hay un discurso susceptible de reflejar la individualidad, este es el discurso literario.

Pensamos, al igual que Iglesias Casal (2000: 941), “que la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de transgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede y debe ser descubierta, avivada y nutrida”. Es una facultad que poseemos todos y puede ser estimulada con determinadas estrategias o procedimientos.

Conviene cuestionar algunas creencias erróneas como la de que la creatividad es innata, puede ser un talento natural pero también puede ser una habilidad que podemos cultivar.

Otra idea es la que relaciona creatividad y genialidad, parece que los genios utilizan activamente su imaginación pero esto también lo podemos hacer todos.

Hay estudios que intentan desvendar la identificación entre inteligencia y creatividad. Gardner (2001) habla de múltiples inteligencias, de acuerdo con este autor la creatividad sería un aspecto de las inteligencias múltiples. Las ocho inteligencias que señala son: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Otros autores como Sternberg y Lubart (1995) mantienen que hay siete fuerzas que convergen en el pensamiento creativo: inteligencia, estilo cognitivo, conocimiento, personalidad, motivación y entorno. Es interesante su teoría en relación al papel del conocimiento, lo consideran un arma de doble filo, por un lado es una base importante de la inteligencia y, por otro, puede impedir la creatividad al dirigir a la persona en una dirección única.

Si intentamos dar una definición del concepto de creatividad, nos encontramos con una doble perspectiva, a nuestro entender, complementaria. Por una parte, Mechén Bellón la define como (1998: 62) “la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados” mientras que, por otra, Gámez (1998: 46) sostiene que “la creatividad es, también, autoexpresión, por eso en la medida que tenemos dificultades para expresarnos y para demostrar nuestra individualidad, la creatividad puede resultar un proceso doloroso”.

Creemos que impulsar esta doble vertiente de la creatividad puede enriquecer enormemente el trabajo en el aula. La creatividad y la autoexpresión son fuente de satisfacción, de bienestar, las personas se sienten bien cuando pueden ser ellas mismas, y, además, fuente de

productividad. Si lo vemos bien, para adoptar esta actitud de ir más allá de lo dado y engendrar algo nuevo se hace necesario activar el espíritu crítico.

Según el economista Richard Florida (2009) no es la especialización la que impulsa el crecimiento económico, sino la innovación, es decir, la habilidad no solo de hacer más de algo que ya existe sino de hacer algo nuevo. Y asegura (2009: 113): “el futuro éxito económico de un país cada vez depende más de la capacidad para aprovechar el talento creativo de todos y cada uno de los miembros”. En la actualidad, la crisis del modelo económico y la economía global han transformado el panorama del mercado laboral. Es un fenómeno relativamente reciente pero lo cierto es que los jóvenes licenciados disponen de horizontes más amplios y acaban trasladándose a otros lugares del mundo. Sin embargo en el ámbito académico seguimos cotizando antiguos parámetros, aclara Florida (2009: 252):

El problema es que nuestro sistema educativo satisface las necesidades de la antigua economía de producción en serie, que ya no refleja la realidad de la era creativa actual. El sistema educativo se diseñó para que produjera conformistas que desempeñaran bien trabajos rutinarios y que se integraran en jerarquías corporativas rígidas, no en carreras profesionales creativas y basadas en el conocimiento, que exigen innovación y pensamiento independiente.

Es indudable que los cambios que se observan en la sociedad implican unas necesidades diferentes en la formación de las personas. Como dice McRae (1991: preface): “In future years, the absence of imaginative content in language teaching will be considered to have marked a primitive stage of the discipline”. Parece que el futuro es ahora. E insiste Marina (2013) en que se trata de educar a ciudadanos felices, emprendedores y creativos capaces de enfrentarse a los problemas y transformarlos, con la educación para la posibilidad la realidad se expande.

Por otro lado, nos parece pertinente tener en cuenta los factores que favorecen el pensamiento creativo. Iglesias Casal (2000) menciona el aprendizaje por medio del error/acierto, el ambiente donde se valore lo intuitivo, lo imaginativo, el humor y, por último, la flexibilidad. Y en el ámbito académico Muñoz (1994) señala como factores negativos, entre otros, el conformismo, el hacer las cosas como siempre se han hecho y la actitud autoritaria y rígida, que coarte el proceso de comunicación.

En la medida en que el aprendiz se sienta estimulado para crear y comunicar irá conformando su propia expresión personal, y ello hará que se involucre más en su propia experiencia de aprendizaje. El aprendiz es un ser que aprende pero también es un ser pensante y actuante.

Para terminar este apartado de las diferentes contribuciones del texto literario a la enseñanza/aprendizaje de ELE recogemos una guía de los principales criterios para la selección de textos apoyándonos en los trabajos de Collie & Slater (2002) y Mendoza Fillola (2007), según estos autores los textos han de:

- Ser accesibles. La dificultad lingüística no debe superar mucho el nivel de competencia del aprendiz. La lectura debe suponer un reto no un motivo de frustración.
- Motivar a los alumnos hacia la lectura, gracias al interés de sus contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales. El texto debe ser significativo para la experiencia del alumno.
- Responder a la funcionalidad de los objetivos propuestos y del aprendizaje lingüístico-comunicativo previsto. Ofrecer el pretexto que permita el desarrollo integrado de varias destrezas.
- ¿Ser originales o adaptados? Parece que es un tema polémico pero en lo que sí coinciden los diferentes autores es en que la opción ideal es el uso de textos literarios auténticos.

Otra cuestión que se plantea es cuál es el nivel más adecuado para trabajar con el material literario. Desde nuestra experiencia y contexto educativo la respuesta es desde los niveles iniciales haciendo una adecuada selección de textos. En suma, creemos que en torno al discurso literario en el aula ELE se ha creado abundante polémica un tanto superflua. Se siente la necesidad de presentar y enumerar una serie de justificaciones para su uso, se elaboran listas de criterios para la adecuada selección de textos, se discute acerca de la conveniencia de usar materiales adaptados y, por último, se plantea cuál será el nivel más adecuado para la integración en el aula. Se entiende que el docente que maneja los textos literarios en el aula parte prácticamente de la nada. Parece que cuando llevamos a clase otras modalidades textuales no tenemos en cuenta los objetivos de aprendizaje, el nivel de conocimientos lingüísticos o los intereses de los aprendices y, las necesidades del momento. En nuestra opinión va a ser el contexto real el que va a dar las respuestas. En nuestro universo de trabajo sería contraproducente trabajar con textos adaptados, por ejemplo, significaría privar innecesariamente al alumno de una gran riqueza. De hecho, como apunta Albaladejo

(2007: 8) “el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumno es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con vocabulario más idóneo para su clase”. En lo que respecta a la tipología textual, aunque pueda resultar contradictorio la mayoría de los autores apuntan a la poesía como herramienta más fructífera, por su autonomía, brevedad, condensación y posibilidades de explotación. Otros autores subrayan las enormes posibilidades del teatro. Con respecto a los textos narrativos presentan el inconveniente de la extensión por lo que normalmente se hace uso de fragmentos. Pero tenemos la opción de los cuentos, relatos cortos o microrrelatos mucho más manejables y que presentan ventajas similares a los poemas.

3.5. Consideraciones finales

A lo largo de las páginas anteriores hemos abordado algunas cuestiones que nos parecen pertinentes a la hora de tratar el tema de los textos literarios en el aula de ELE. Hemos señalado algunas de las objeciones más reiteradas y algunos de los argumentos a favor. Observamos que una buena parte de los estudiosos entiende la utilización de los textos literarios en el aula de ELE con la finalidad de enseñar lengua y cultura. Y, es muy significativo que la mayoría de los trabajos sobre este tema presenten las inevitables justificaciones para el uso de estos materiales. Entendemos que tal insistencia se debe a las muchas reticencias o rechazo que el discurso literario despierta. No es el propósito de nuestro trabajo justificar la literatura en ELE, igual que no se justifica el uso de las canciones o el cine, por ejemplo. A mayor variedad de recursos más posibilidad de conectar con diferentes aprendices. Queríamos hacer una reflexión sobre el estado de la cuestión y hemos podido constatar la existencia de una serie de polémicas que opacan las posibilidades que este material encierra. Las diferentes opciones de abordaje de los textos literarios pueden proporcionar oportunidades muy útiles en los diferentes momentos y situaciones de aprendizaje. También constatamos que, a pesar de que hayan surgido estudios a favor, los textos literarios continúan subutilizados, no hay más que echar una ojeada a los manuales que usamos en el aula. ¿A qué se debe esta situación un tanto complicada del discurso literario? Pues, seguramente, a ella han contribuido varios factores. El hecho de que se haya identificado la literatura con lenguaje figurado no le ha traído fortuna en la enseñanza de lenguas, el haber abordado el discurso literario desde una perspectiva historicista ha hecho que se asocie el estudio de la literatura con tedio, el sentido de poca utilidad en una época dominada por la funcionalidad y, reconozcamos, el hecho de ser un recurso útil pero optativo.

Naturalmente, el docente ha de trabajar con aquello que suscite interés y esté vinculado a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Autores como Mendoza Fillola (2007) establecen una serie de criterios para la selección de los textos literarios, creemos que estas cuestiones para un docente cualificado y con un desempeño reflexivo no suponen escollos insuperables y, en cualquier caso, la opción se realizará en función de la realidad del aula.

El enfoque comunicativo subraya la importancia de integrar varias destrezas de manera a acercarse lo más posible al uso real de la lengua. La aproximación al discurso literario supone que el aprendiz debe ejercitar la lectura, con lo que se pone de manifiesto la importancia de la prosodia para la transmisión del significado. Aprender lo que lee, en los diferentes ámbitos (lingüístico, cultural, conocimiento del mundo) con lo que conlleva de ampliación o relativización del propio mundo, puede, además, suscitar la interacción con los compañeros y la toma de decisiones conjunta. Para terminar con alguna propuesta escrita, individual o cooperativa, más o menos creativa, que conlleve su dosis de experimentación y descubrimiento. Desde el punto de vista didáctico uno de los objetivos del docente es crear atmósferas positivas de manera que se proporcione un ambiente agradable que favorezca la comunicabilidad del aprendiz. Generar emociones positivas en el aula es fundamental para la motivación. Por consiguiente, consideramos que introducir en el aula de manera explícita la interrelación entre lectura y escritura vinculadas al placer del texto desde los primeros niveles de aprendizaje de una lengua puede ser un importante contributo.

Autores como Pink hablan de un cambio de paradigma (2009: 13), “Estamos a passar de uma economia e sociedade assentes nas competências características da era da informação, lógicas, lineares, (...) para uma economia e sociedade erigidas sobre as capacidades criativas, empáticas e de pensamento holístico”. En el entorno empresarial, se trata de apostar por el desarrollo de las personas para que se muevan del registro de la obediencia hacia el del sentido crítico, ya no se trata solo de ejecutar sino de añadir valor con ideas nuevas o propuestas de nuevas soluciones. Si regresamos a nuestra área de trabajo, podemos observar que el uso de textos literarios, incluso, en aulas de español con fines específicos, por poner un ejemplo de uno de los contextos a primera vista más lejanos a la literatura, no estaría tan desencaminado pues contribuiría al desarrollo del ámbito académico y del ámbito profesional del aprendiz.

Segunda parte. La contemporaneidad y la obra de Roberto Bolaño

En este apartado vamos a reflexionar sobre la noción de contemporaneidad y trataremos de identificar los aspectos que configuran el pensamiento actual.

Para empezar, la situación cultural, social y política de occidente del último siglo se ha identificado con la noción de crisis. Este término remite para el agotamiento de aquello que está antes existía, un tiempo o un modelo que se termina y se transforma en otro estadio que supera el anterior. El surgimiento de las vanguardias como rechazo de modelos decimonónicos fue el primer fin de algo, las dos grandes guerras como acontecimientos históricos establecen un nuevo final, la crisis del imperialismo europeo y del colonialismo, la crisis ideológica de la segunda mitad como fin de las utopías y un nuevo fin, el de la crisis

económica a finales del siglo XX. Esta superación de los modelos que tradicionalmente organizaban la vida del hombre occidental deja como poso la incertidumbre. Foster (2001) habla de constantes desmoronamientos y retornos de tendencias y procedimientos.

Estas crisis cuestionan los cimientos de la cultura en occidente y dan lugar, a principios del s. XXI, a la proliferación de múltiples opciones, a veces contradictorias. Esta creciente complejidad solo va a permitir al individuo abarcar una perspectiva de los hechos, nunca la totalidad. La progresiva subjetividad como imposibilidad de aprehender la totalidad de la verdad lleva a la inseguridad y al sentimiento de insatisfacción (Lipovetsky, 2000). La narrativa de la contemporaneidad deja de lado el pensamiento o el discurso único, totalizador y excluyente para dar paso al conocimiento plural y flexible. Los nuevos discursos emergen desde una pluralidad de perspectivas, se muestran conscientes de su circunstancialidad y se presentan abiertos a la discusión.

Ya Ortega y Gasset, un tanto escéptico, preveía lo que se avecinaba. Se refería a un hombre desconectado de su entorno, un hombre al que le interesan los anestésicos, los coches y algunas cosas más pero con un desinterés mayúsculo por la civilización. Cuando leemos esta obra publicada por primera vez a principios del siglo pasado (1930), nos sorprende su actualidad. Hablaba, entonces, de hiperdemocracia, de la soberanía del individuo no cualificado; decía Ortega y Gasset (1997: 79) “Yo dudo que haya habido otras épocas de la historia en que la muchedumbre llegase a gobernar tan directamente como en nuestro tiempo”, o nos dejaba reflexiones como (1997: 95) “nos encontramos en una época que no reconoce en nada pretérito un posible modelo o norma, y sobrevenida al cabo de tantos siglos sin discontinuidad de evolución, parece, no obstante, un comienzo, una alborada, una iniciación, una niñez”. Una vez más, la idea de crisis con lo que conlleva de agotamientos y oportunidades.

Se inscribe en este discurso, además, la cuestión del desierto de lo real, de la era de la simulación. “Precisamos de un pasado visible, un *continuum* visible, un mito visible de los orígenes que nos tranquilice acerca de nuestros fines, pues en el fondo nunca hemos creído en ellos” afirma Baudrillard (1978: 21). Necesitamos un conocimiento lineal, y acumulable, un discurso establecido y en su lugar encontramos transitoriedad y disolución del discurso unitario. Las propuestas centralizadoras y homogeneizadoras se debilitan y agotan como no podía ser de otro modo en una sociedad de la información y de la comunicación que genera multiplicidad de narraciones y propone un horizonte más abierto. En los tiempos del

capitalismo tardío, se consolida una cultura global como pauta dominante donde se acortan las distancias y desvanecen los centros.

Estrechamente relacionado con lo anterior se encuentra otro término clave para definir la posmodernidad, el espectáculo o farsa como la incapacidad del individuo para ser realmente y el mundo como una sucesión de simulacros. En esta idea insiste Baudrillard (1978) y la presentaba anteriormente Debord (1995) cuando proponía que el dominio de la economía sobre la vida social había producido un deslizamiento del ser al tener y de este al parecer. Y la exterioridad vive en el reino del espectáculo.

La posmodernidad se presenta escéptica con respecto a la razón porque se entiende que en su nombre occidente ha expandido la dominación y la opresión. Dice Lyotard que razón y poder son lo mismo. Desde el ámbito filosófico, Hicks (2011: 15) sostiene que “Todo movimiento intelectual se define por sus premisas filosóficas fundamentais” y se pregunta por qué el pensamiento escéptico y relativista disfruta de tanta aceptación hoy en día. Y señala como figuras claves de la posmodernidad filosófica a Foucault, Derrida, Lyotard y Rorty. Estos y algunos más (Huyssen, Jameson) son monolíticamente de izquierda, asegura Hicks.

Todos ellos reconocen la influencia de Heidegger y Nietzsche cuyo elemento en común es el rechazo de la razón como forma de conocer las verdades de la realidad. Y este parece ser un punto clave. Según este autor (2011: 35),

O iluminismo desenvolveu as características do mundo moderno que muitos, hoje em dia, consideram como ponto pacífico: a política liberal, o livre mercado, o progresso científico e a inovação tecnológica. Todas essas quatro instituições dependem da confiança no poder da razão.

Pero como desarrollo de una de las vertientes de la tradición filosófica centroeuropea se llega a la institucionalización del descrédito y el colapso de la razón y de la objetividad, dando como resultado final la posmodernidad. Puede que Hicks esté en lo cierto en relación a los orígenes del pensamiento actual pero ello no responde a la pregunta que se plateaba más arriba. Y si no fue el iluminismo el que desarrolló las características del mundo moderno sino más bien al contrario, y siendo así, habría que preguntarse qué ocurre en el mundo posmoderno para que se produzca tal despliegue de escepticismo y relativismo.

Todas estas transformaciones influyen en los discursos artísticos. En estos observamos características como la atención a lo marginal, al otro o la desaparición de límites entre varias polaridades con la consiguiente propuesta de un estadio de intersección. El concepto de

hibridación o fusión de opuestos como lo culto y lo popular, lo público y lo privado, la creación y la realidad, la tradición y la modernidad es una constante. La liquidez o permeabilidad de fronteras permite el cruce y la interacción de estos elementos de forma a trascenderlos.

Esta diversidad de posicionamientos se orienta hacia un giro etnográfico en opinión de Foster (2001). Este autor señala un desplazamiento hacia el modelo de artista como etnógrafo, en el que el interés por el otro cultural o étnico subvierte la cultura dominante. Se busca un modo de enunciación que articule la variedad, la multiplicidad y la simultaneidad desde la fragmentación y el relativismo. El artista es llamado a evidenciar lo oculto, a activar deliberadamente las zonas de silencio.

Por consiguiente, en la contemporaneidad las relaciones centro/periferia, global y local se reconfiguran. El conocimiento se genera a partir del descentramiento, del desplazamiento y del policentrismo de manera que se relativiza. Con la crisis de la hegemonía occidental y el diálogo centro/periferia se reconoce la diversidad cultural o lo que es lo mismo, se da importancia a la multiculturalidad. Por otra parte, con la transnacionalización de los modelos económicos en una sociedad intercomunicada gracias al desarrollo tecnológico se construye una trama de interdependencias a todos los niveles (culturales, económicos, políticos y sociales). La distancia entre culturas se acorta de tal modo que creencias y valores antes considerados universales se enfrentan a otros modos de entender el mundo igualmente legítimos. No se puede imponer, por tanto, un modelo único. Estamos ante un discurso de la pluralidad denominado multiculturalismo en el que algunos autores (Žižek , 1998) observan un cierto paternalismo desde el eurocentrismo que se había agotado y necesitaba reinventarse al mismo tiempo que la presión de la diversidad hacía inevitable el cambio. Este autor llama la atención para una tolerancia superficial del otro, del otro folclórico porque al otro real se le acusa de fundamentalismo. El multiculturalismo es una forma de lo políticamente correcto y expresa una visión o entendimiento superficial de la diferencia e incluso, este respeto distanciado del otro puede verse como una manera de ratificar la propia superioridad. Žižek señala que la corrección política es una orientación de nuestra época que funciona como una burbuja que surge de una visión blanda del individuo al que hay que proteger pero en realidad sirve para invisibilizar las realidades que no se quieren ver.

Otros autores (Lyotard, 1996) ponen de manifiesto que lo multicultural es rentable, surge como respuesta a los intereses de mercado, ante el aburrimiento de la sociedad posmoderna se necesita el alimento de otro *fast food* cultural, este autor argumenta que (1996: 17),

(...) el multiculturalismo, minorías, singularidades no tenían porvenir en la industria cultural hace cien años. Salvo como exposición colonial. Esto obliga a muchas estrategias de captura y explotación. Por fin, se ha vuelto rentable. La gente se aburre, están hartos de tragar las mismas imágenes, las mismas ideas en el *fast food* cultural, les hace falta un poco de *live* inesperado. Una buena cuña. Pero habrá que encontrar otra cosa dentro de diez años.

Siguiendo la línea de pensamiento de Lyotard, el multiculturalismo podría verse como el resultado de la sociedad de consumo y fruto de un mercado capitalista expandido. Este proceso multicultural influye en la variedad de manifestaciones de los campos artísticos mostrándose a través del hibridismo y la inconclusión. En este modelo, las manifestaciones artísticas de los otros tienen presencia y visibilidad en las instituciones culturales occidentales. De alguna manera la representación de lo local pasa a ser visto como formulación de lo universal. Se lleva a cabo la convivencia de lo global con el reconocimiento de lo local, lo que da origen al concepto de glocalización. Por otra parte, los constantes desplazamientos crean una desterritorialización que los artistas expresan en narraciones fragmentarias o narraciones en que el viaje o el movimiento representan un permanente estado de transición, de transformación. De esta situación surge el sentimiento de desarraigo y de falta de sentido de pertenencia.

En suma, se puede entender la posmodernidad como la lógica dominante en el capitalismo tardío (Jameson, 1991) y en esta lógica los límites y las fronteras se han abolido. Si en el discurso centralizador, el otro se había vaciado de sentido o construido a partir de una ficción proyectada, ahora no estamos ante un centro emisor de conocimiento universal o totalizador sino ante una pluralidad de centros, que enriquecen las nuevas formas de enunciación. El resultado de esta transformación se expresa en el multiculturalismo que se puede ver como una propuesta inclusiva de las diferencias, como modelo que supera los sistemas de dicotomías de la modernidad y también como manifestación de lo políticamente correcto.

4. La contemporaneidad o posmodernidad

Ya no creemos en el mito de la existencia de fragmentos que, como pedazos de una antigua estatua, esperan que la última pieza faltante sea descubierta para así ser pegados creando una unidad exactamente igual a la unidad original. Ya no creemos que alguna vez haya existido una totalidad primordial, como tampoco que una totalidad final nos espere en el futuro.

(Deleuze & Guattari, 1998: 42)

4.1. Consideraciones previas

Tradicionalmente en las ciencias se privilegiaba el orden y la estabilidad mientras que en los umbrales del siglo XXI se reconoce la fluctuación y la inestabilidad. Nociones como el caos se han introducido en todos los ámbitos, desde la física a la economía. Anteriormente se relacionaba conocimiento y certeza, de ahí que se estableciera la previsibilidad; en la actualidad, estamos ante una nueva racionalidad en la que el conocimiento únicamente expresa probabilidades. Hoy, se podría considerar el determinismo como un obstáculo a la libertad, creatividad y responsabilidad del ser humano. Según Prigogine (1996: 15),

Asistimos al surgimiento de una ciencia que ya no se limita a situaciones simplificadas, idealizadas, sino que nos instala frente a la complejidad del mundo real, una ciencia que permite que la creatividad humana se vivencie como la expresión singular de un rasgo fundamental común en todos los niveles de la naturaleza.

Así, en física cuántica se otorga un nuevo papel al observador, el cual interfiere en los resultados de la medida. El principio de incertidumbre establece límites a las variables de precisión y definición que concebía la física clásica. Otra teoría, que supuso uno de los avances científicos más relevantes del siglo XX, fue la teoría de la relatividad que anunció la imposibilidad de un espacio/tiempo absolutos en el universo, teoría que se actualiza cien años más tarde con la confirmación de las ondas gravitacionales. En el campo de la arquitectura, en el último cuarto de siglo, se practica el deconstructivismo. Este movimiento se opone al orden, el funcionalismo, la racionalidad y la linealidad de la modernidad, se prefiere ahora la fragmentación. Un ejemplo de ello es el Museo Guggenheim, en Bilbao, del arquitecto Frank Gehry. Vemos, por tanto, que desde diferentes ámbitos, la inestabilidad se convierte en un elemento central de nuestro tiempo. Relacionado con lo anterior, desde la sociología, Bauman

denomina la noción de liquidez como uno de los rasgos que definen la posmodernidad: “Los fluidos no se fijan al espacio ni se atan al tiempo” afirma (2009: 8). Y el mismo autor sostiene que la modernidad fluida ha supuesto un profundo cambio para la condición humana. El mundo predecible ha sufrido un proceso de disolución y nunca antes el cambio y la movilidad habían estado tan presentes. Esta maleabilidad de códigos y estructuras de referencia deja al individuo plena libertad ante las opciones y, a la vez, toda la responsabilidad por sus fracasos. En este mundo cambiante asistimos al desmoronamiento de fronteras; el territorio, lo sólido, lo durable y homogéneo da lugar a lo desarraigado, lo efímero, lo transitorio y heterogéneo. De ahí que se deba abandonar toda idea de totalidad, de universalidad. Estamos ante una libertad y, a la vez, una impotencia sin precedentes (Bauman, 2009). En este período de la historia los individuos se iban a hacer dueños y señores de sus vidas.

Entendemos que el concepto de liquidez podría relacionarse con el concepto de simulacro (Baudrillard, 1978), ambos denuncian la falta de solidez, o lo que es lo mismo, una realidad insuficientemente real aunque la argumentación de este último sea bastante más compleja. Baudrillard (1978: 5) sostiene que “La simulación no corresponde a un territorio, a una referencia, a una sustancia, sino que es la generación por los modelos de algo real sin origen ni realidad... En adelante será el mapa el que preceda al territorio”. Insiste en términos como liquidación de los referentes o suplantación de lo real. “Simular es fingir tener lo que no se tiene” añade. Remite, por tanto, a una ausencia, a la ausencia de verdad.

En la actualidad, los movimientos migratorios, el capitalismo expandido y el acceso a la tecnología dan lugar a formas simultáneas de conocimiento que se entrecruzan y articulan un pensamiento y una cultura globales. Estamos ante un mundo globalizado y globalizante.

El hecho de problematizarse la historia centralizada y unitaria, el modelo europeo de humanidad, unido al surgimiento de la sociedad de la información que ha llevado a la multiplicación de concepciones del mundo (Vattimo, 2003), a la liberación de los múltiples universos culturales, de las diversidades (minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas) ha generado una pluralidad que erosiona el principio mismo de realidad. Appadurai (2001) está convencido de que los flujos migratorios y los flujos de información y de capital constituyen fuerzas poderosas que anuncian el fin del papel del Estado-nación como árbitro de los grandes cambios, papel que privilegiaba la modernidad clásica; de ahí que este autor hable de modernidad desbordada, esto es, libre de control. A lo que añade que el guion que une ambos términos indica, cada vez más, la separación. Esta carencia de poder del Estado para actuar, esta incapacidad de acción frente a poderes transnacionales hace que el término crisis

usado en el sentido de una situación de transición ya no sea el más adecuado para entender el momento en el que estamos situados. En relación a este punto, Bauman (2016), en una de sus últimas obras, *Estado de crisis*, señala que esta pérdida de poder del Estado para solucionar los problemas ha derivado en el descrédito y en el colapso de la confianza en las instituciones y ello ha llevado a que los ciudadanos, impulsados por el miedo, busquen respuestas satisfactorias en modelos que pueden poner en cuestión la democracia. Según este autor, la subordinación de la política al poder global ha dado como resultado que la crisis sea un estado y no un hecho coyuntural.

Por lo tanto, la contemporaneidad se contempla como un complejo entramado de relaciones y simultaneidades, resultado del descentramiento y del desplazamiento de las periferias que ponen de manifiesto una globalización fragmentada. Se podría decir que todos somos uno o que todos somos otros. En palabras de Jameson (1991) la alienación o aislamiento del sujeto en la modernidad se ha sustituido por la fragmentación del sujeto en la posmodernidad. Si las identidades no tienen que ver con lo estable, fijo, permanente sino con lo coyuntural, el consenso o la interpretación, podríamos entender “esta experiencia de oscilación del mundo posmoderno como la oportunidad de un nuevo modo de ser (por fin) humanos” sugiere – Vattimo (2003: 19).

Esta realidad diferente va a necesitar expresarse por medio de un lenguaje nuevo. El arte y la literatura recogen y muestran los fenómenos contradictorios del momento socioeconómico. Un ejemplo de ello podría ser, a finales de los 60, la obra de Warhol marcada por la producción y el consumo en serie.

Y algunas de estas ideas también se van a plasmar en el ámbito de la educación. La fragmentación, p.ej., va a estar relacionada con la pluralidad de perspectivas, surgen desde diferentes ámbitos diferentes propuestas que pueden funcionar en contextos específicos. A lo que habría que añadir la atención al otro y la pretendida tolerancia que han supuesto el *boom* de la interculturalidad en la E/A de idiomas. La idea de autorreflexividad, de profesionales que reflexionan sobre su práctica como forma de responder a los constantes cambios y desafíos sociales de ahí resultantes también es otro aspecto muy presente en la contemporaneidad.

En todo caso, no faltan voces que alertan para el descrédito de la educación y llaman la atención hacia una realidad más profunda, la necesidad de recuperar la idea de humanismo y responsabilidad frente al relativismo y acriticismo de una sociedad sumergida en crisis varias.

Como pertinentemente indica Formosinho *et al.* (2013: 16) “o ato educativo não é mera execução metodológica e muito menos mecânica de uma eficácia transformadora ou transmissora, mas a assunção de um conjunto de referências e modelos que o lastro sociocultural simultaneamente proporciona e garante”. Esto es, la educación no es posible si no se le atribuye sentido en el espacio sociocultural en el que se integra. El creciente retroceso de la ética en el dominio público y las consecuencias del individualismo hacen que se incida en la noción de educación para la ciudadanía, de formar individuos responsables y solidarios. Incluso el retorno de lo real ha llegado a la E/A de lenguas, el calificativo de auténtico aplicado a materiales, a la interacción y, en los últimos años, a la evaluación está de actualidad. Hoy se habla de evaluación auténtica de competencias, seguramente importada de los estudios de caso de las escuelas de negocios y de derecho (una vez más la porosidad de fronteras). Refieren Reyes & Monereo que, (2016: 164),

Evaluar si un alumno es competente supone, necesariamente, enfrentarlo a una situación- problema, en alguna medida, nueva o desconocida para comprobar si es capaz de movilizar, regular e integrar sus conocimientos y recursos para resolverla.

4.2. Conceptos básicos

Cuando en 1960 Kuhn publica su obra más conocida *La estructura de las revoluciones científicas* se establecen los antecedentes de la posmodernidad. No hay una verdad, solo verdades y estas cambian, declara el autor. Por lo tanto, a partir de esta década la objetividad en los paradigmas científicos entra en crisis, dejando a los defensores de la ciencia y de la razón sin una respuesta contundente. La teoría que propone Hicks (2011) es que la posmodernidad es la primera manifestación consistente e implacable de las consecuencias de rechazar la razón.

Intentar encontrar unas categorías definitorias de la posmodernidad no es tarea fácil porque no es un fenómeno que provoque unanimidad sino que más bien se aborda desde una disparidad de perspectivas, lo cual, por otra parte, es sintomático de su propia naturaleza.

Tomamos de la obra de Bauman (2009) cinco categorías que nos parecen útiles para definir la posmodernidad: la emancipación, la individualidad, el tiempo/espacio, el trabajo y la comunidad y añadimos a partir de Hassan (1991) tres más que consideramos reveladoras: la descanonización, la hibridación y la *performance*.

➤ La emancipación significa liberación, y sentirse libre conlleva riesgos y responsabilidades, el individuo depende de sí mismo ante la incertidumbre que le rodea. Ser

posmoderno significa moverse. “Jamás habíamos vivido en un mundo material tan ligero, fluido y móvil” dice Lipovetsky (2016: 7) y reitera “En la época hipermoderna, la vida de los individuos está caracterizada por la inestabilidad, entregada como está al cambio perpetuo, a lo efímero, al nomadismo” (2016: 11). Es muy interesante el significado que ha adquirido el movimiento en la sociedad actual. Los individuos se mueven pero a medida que se acercan a sus metas, la posibilidad de gratificación se aleja, la gran paradoja de nuestro tiempo es que el movimiento difícilmente lleva a alguna parte, a algún final. A este respecto Bauman propone que (2009: 34) “la completud siempre es futura, y los logros pierden su atractivo y su poder gratificador en el mismo instante de su obtención, si no antes (...); también significa tener una identidad en tanto que proyecto inacabado”. Este supuesto lo relacionamos con lo que Hassan (1991) designa como indeterminación o ambigüedades en relación al saber y a la sociedad. Asegura este autor (1991: 3) que la incertidumbre “penetra nuestras acciones, ideas, interpretaciones; constituye nuestro mundo”. Lipovetsky (2016) incide en lo mismo cuando afirma que la liberación del individuo de los lazos familiares, religiosos, ideológicos e incluso materialistas da lugar a la civilización de lo ligero, de lo *light* que da como resultados y a la vez se contrapone a la inestabilidad, precariedad y pesadez de la vida. Este autor defiende que esta es una cuestión capital en nuestros días, pero, sin embargo, admite que establecida como principio vital, la ligereza es irresponsable, conduce a la soledad y aplicada al campo intelectual y educacional conduce al fracaso.

La libertad y la responsabilidad de experimentación llevan a una fuerte individualización que puede tender hacia la indiferencia social. Hay autores que previenen que este énfasis en el individuo lleva a la fragmentación de lo colectivo y, de ahí, a la fragilidad de la democracia va un paso. El individuo es el constructor de su propio destino sin nadie a quien responsabilizar por sus errores. Bauman denunciaba que tal comunidad como colección de individualidades podría producir una epidemia de dasafección.

➤ La individualidad empieza en el momento en el que el individuo se encuentra ante un exceso de posibilidades y en él recae el establecer las prioridades y tomar decisiones. La desaparición de la confianza en que la ciencia y la técnica traerán un futuro promisor deja al individuo abandonado a sus propios recursos. Situación que genera más competitividad que cooperación. Lipovetsky (2000: 50) coincide en la misma idea,

Aparece un nuevo estadio de individualismo; el narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individuo en sus relaciones con el mismo y su cuerpo, con los demás, el mundo y el tiempo; en el momento en que el capitalismo autoritario cede

paso a un capitalismo hedonista y permisivo, acaba la edad de oro del individualismo, competitivo a nivel económico, sentimental a nivel doméstico, revolucionario a nivel político y artístico, y se extiende un individualismo puro, desprovisto de los últimos valores sociales y morales que coexistían aún con el reino glorioso del *homo economicus*, de la familia, de la revolución y del arte.

Esto es, la búsqueda de satisfacción personal y el beneficio inmediato serían un valor central de la cultura posmoderna. El individuo ya no quiere cambiar el mundo sino vivir mejor (Lipovetsky, 2016). Así las cosas, más que líderes o grandes autoridades se prefieren ahora ejemplos de vida. Ante esta situación surgen la incertidumbre y la inseguridad que alimentan la sociedad de consumo, este funciona como consuelo frente a las frustraciones del día a día, como una promesa de satisfacción. Asegura Bauman (2009:82) que “la sociedad posmoderna considera a sus miembros primordialmente en calidad de consumidores, no de productores”. Consumidores de productos con fecha de caducidad.

Otro aspecto que caracteriza al hombre contemporáneo es su flexibilidad, su capacidad de adaptación a un mundo cambiante, de ahí que la posibilidad de autenticidad sea una quimera. Se habla de la constante necesidad de reconstruir identidades también cambiantes. Resumiendo, tanto la flexibilidad como la movilidad, que en principio pueden resultar seductores, conllevan el riesgo de desestructuración y de fragmentación. Relacionamos este aspecto con la característica que Hassan (1991) denomina fragmentación. Los fragmentos son todo aquello en lo que se puede confiar.

➤ En relación con el concepto de espacio/tiempo, la seguridad es uno de los aspectos más importantes. En la ciudad contemporánea se pueden diferenciar varios tipos de espacios públicos. Un tipo serían los espacios de consumo que convierten a los ciudadanos en comunidades de consumidores. Otro es lo que Bauman (2009) denomina no lugares, espacios que sirven a la movilidad, aeropuertos, hoteles, transporte público. Y por último, los espacios vacíos o invisibles, son los que restan después de la estructuración urbana y que en numerosas ocasiones están ocupados por individuos de múltiples procedencias. Todos estos espacios están creados para el encuentro y sin embargo favorecen que el individuo se desentienda de los otros. Esta relación con el espacio debilita los vínculos y el compromiso, y tiene el peligro de que se instale en la comunidad la inseguridad o el miedo a los extraños. A este respecto Appadurai (2001) es contundente, señala la desterritorialización como uno de los ejes centrales de la posmodernidad. Es más, propone que los movimientos migratorios masivos de unos países hacia los espacios reservados a las clases bajas en los países desarrollados son un

campo fértil para los fundamentalismos globales. En nuestro tiempo, se produce una ruptura de la relación entre espacio e identidad. Este autor alega que el sentimiento de crisis e inseguridad que planea sobre las mayorías que forma el Estado-nación hace que haya un rechazo creciente de las minorías o cualquiera que proceda de fuera, afirma que hoy asistimos a “una lucha a muerte, que se expresa de múltiples maneras y formas entre la identidad y la diferencia” (2001: 40).

Por otro lado la posibilidad de acceder a espacios diferentes en el mínimo tiempo ha modificado la relación entre ellos. El tiempo lineal y secuencial de la modernidad ha dado lugar a las sincronías y simultaneidades de la posmodernidad. El mundo globalizado es un mundo sincronizado en el que se ha sustituido lo sucesivo por lo simultáneo. De igual modo, el largo plazo ha perdido significado y ha dejado paso al corto plazo cuando no a la instantaneidad, a la inmediatez. Las condiciones de flexibilidad e incertidumbre afectan a la vida del individuo de tal forma que la búsqueda de la gratificación inmediata sin atender a las consecuencias y la consiguiente portabilidad e incluso desechabilidad se constituyen en símbolos de este tiempo.

➤ El trabajo ha dejado de ser la categoría que tenía el máximo valor en la primera modernidad en la que capital, trabajo y mano de obra permanecían unidos durante largo tiempo. Ahora ya no ofrece un asidero seguro en el que fijar proyectos de vida. Como anuncia Bauman (2009:157) “el trabajo está regido por contratos breves, renovables o directamente sin contratos, cargos que no ofrecen ninguna seguridad por sí mismos sino que se rigen por la cláusula de hasta nuevo aviso”. Podemos, por tanto, considerar la precariedad, la inestabilidad y la vulnerabilidad signos distintivos de nuestro tiempo. Y a la vez, cuanto menos central es el trabajo en la vida del individuo, más dirige sus expectativas al consumo masivo de novedades, de actividades de evasión y de entretenimiento que consuelan del sentimiento de vacío, de la falta de sentido.

➤ En cuanto a la quinta categoría, la comunidad contemporánea ha de ser necesariamente pluralista, no se trata de eliminar las diferencias sino de negociarlas y conciliarlas. Y en esta sociedad, la longevidad no es la característica más relevante de las instituciones. Una vez más, Appadurai (2001) pone el dedo en la llaga e indica que uno de los resultados de este escenario caracterizado por distintos flujos globales es la tensión entre los procesos de homogeneización y heterogeneización culturales; la reproducción de la identidad cultural desterritorializada puede servir de combustible para la violencia.

➤ En relación a la descanonización, comenta Hassan (1991) que asistimos a la deslegitimización de los códigos del poder, a la muerte del autor, del modelo de autoridad. Caen los grandes relatos para dar lugar a las pequeñas historias, para dar voz a las minorías. La posmodernidad se desarrolla a partir de la periferia y esta descentralización se convierte en discurso dominante. La muerte del autor da lugar al nacimiento del espectador, del lector como cocreador.

➤ El penúltimo aspecto a tener en cuenta es la hibridación o lo que Hassan (1991) llama de manera perspicaz la repetición mutante de los géneros. Esta desdefinición genera nuevos modelos promiscuos. Los géneros interactúan, se enriquecen y se expanden. A este respecto García Canclini (1990) asegura que, además del desarrollo tecnológico, la expansión urbana ha sido uno de los aspectos que ha intensificado el proceso de hibridación; en las ciudades se produce un entrecruzamiento constante entre lo local, lo nacional y lo transnacional. La noción de hibridación designa lo intersticial, aplicado al campo cultural desafía el propio concepto de cultura en cuanto conjunto de creencias y comportamientos sociales. Hay quien anuncie que la contemporaneidad vive en las fronteras. En este sentido la expresión culturas híbridas remite a un proceso de interrelación de diferentes ámbitos en permanente transformación. Para García Canclini (1990) no es una característica exclusiva de las sociedades contemporáneas, defiende que es un concepto que ha existido a lo largo de la historia con otras denominaciones pero que en la actualidad se ha incrementado.

➤ En cuanto a la última característica, la *performance*, el vacío que había dejado el fin de la modernidad ha de ser llenado con la participación. El texto posmoderno necesita ser actuado (Hassan, 1991) y el proyecto artístico se declara vulnerable al tiempo, su carácter efímero va a cuestionar los límites del hecho artístico para ampliarlos. La realidad se va a convertir en el material disponible para el gesto creativo. Se entiende el arte como acción y está inevitablemente ligado a la vida. El artista sale de su anterior aislamiento para interactuar con la sociedad en la que vive. Un buen ejemplo de la idea de ampliación del concepto tradicional del arte sería el proyecto que Beuys presenta en la *Documenta VII* de Kassel, en 1982, denominado *7000 robles*. Se trataba de una acción colectiva en la que el artista compartía la experiencia de plantar siete mil árboles con los espectadores/ciudadanos. Con esta propuesta planteaba la creatividad como forma de conexión con la naturaleza de manera a restablecer la armonía y superar el aislamiento del individuo contemporáneo.

La posmodernidad no es sino una manera de problematizar los vínculos con la tradición que estableció la modernidad, arguye García Canclini (1990) y plantea una pregunta que dejamos

para la reflexión (1990: 25) “esta mirada que se multiplica en tantos fragmentos, ¿no persigue la trama de un orden único que las separaciones disciplinarias habrían encubierto?”. Y el mismo autor insiste en que la posmodernidad no significa una tendencia sino la coexistencia de muchas que se entrecruzan entre sí. A este respecto señala Appadurai (2001: 12):

La globalización redujo la distancia entre las elites, alteró profundamente algunas de las principales relaciones entre productores y consumidores, rompió muchos de los lazos que existían entre el trabajo y la vida familiar y desdibujó las fronteras que separan, o conectan, los lugares pasajeros de los vínculos nacionales imaginarios.

Sin embargo, este antropólogo llama la atención para no dejarse engañar por denominaciones tentadoras como la de aldea global puesto que los medios de comunicación de masas crean comunidades sin territorio y “el mundo en el que vivimos se nos presenta rizomático y hasta esquizofrénico y reclama nuevas teorías sobre el desarraigo, la alienación y la distancia psicológica entre individuos y grupos” (Appadurai, 2001: 27).

En cualquier caso, una idea prevalece: la globalización económica y comunicacional ha producido transformaciones socioculturales sin precedentes y ello unido a la crisis de las estructuras racionales deja al individuo ante una creciente sensación de desorientación. De algún modo, la era global ha devorado a la era clásica y universal.

A nivel educativo, también dejan huella algunas de las características anteriores. Se enfatiza la necesidad de que la educación debe contribuir para la creación de un espíritu crítico de modo a hacer frente a la creciente virtualización de lo real y a la globalización mediática que, en palabras de Formosinho (2013: 121) “enclausura o sujeito contemporáneo num simulacro de realidade”. También la muerte anunciada de los grandes relatos ha hecho mella en la utopía transformadora de la educación, tanto a nivel del individuo como a nivel social. De un lado, el mercadeo de acreditación, de otro, la precarización laboral.

Otra de las características a tener en cuenta sería el declive del modelo de autoridad que ha contribuido para la redistribución de papeles y de responsabilidades en el espacio del aula. Hoy se habla del aprendiz autónomo, no como alguien que trabaja solo sino como individuo que gestiona su propio proceso de aprendizaje.

4.3. El arte contemporáneo y la literatura

La independencia y autonomía de las diferentes disciplinas características de la modernidad se disuelven dando lugar a un proceso de entrecruzamiento que produce un nuevo discurso. De

ahí que en la posmodernidad se lleve a cabo la desdiferenciación de ámbitos varios, algo impensable en el estadio anterior.

Vayamos por partes. Para Morin (1995) una disciplina es una categoría organizacional del conocimiento científico, “ella opera la circunscripción de un dominio de competencia sin la cual el conocimiento se fuidificaría y devendría en vago” asegura en el artículo titulado Sobre la interdisciplinariedad. Y así se justifican siempre que tengan en el horizonte la existencia de relaciones y solidaridades. La interdisciplinariedad puede significar que diferentes disciplinas se relacionan bajo el signo del intercambio y la cooperación. Por último, la transdisciplinariedad remite para conceptos o esquemas cognitivos que transitan por diferentes disciplinas. En efecto, estos diferentes términos surgen en un momento en el que gobierna una concepción que promueve la interrelación entre disciplinas, esto es, el paradigma posmoderno y no podía ser de otro modo en un mundo global que se enfrenta a problemas complejos.

El prefijo pos es entendido en dos sentidos. Algunos autores (Newman, 1985; Howe, 1970) lo entienden como decadencia del impulso creativo, de falta de compromiso, triunfo del relativismo y desistencia de las exigencias intelectuales; otros (Lyotard, 1987; Hassan, 1991) lo interpretan como liberación y libertad. En cualquier caso se ha hablado tanto de posmodernidad que Vattimo (2003) entiende que ya es un concepto superado y Hassan (2009) cree que, debido a su ubicuidad, se ha convertido en algo banal.

El culto al artista individual y a la originalidad de la obra es cuestionado por artistas posmodernos. Un ejemplo de ello podría ser la obra de Rauschenberg. En sus lienzos se mezclan reproducciones de pinturas de autores conocidos con partes pintadas por él mismo.

Si, como sería de esperar, en la modernidad tanto el arte como la literatura proclamaban su completud y su autonomía desligándose de la simple representación del mundo exterior, en la lógica cultural contemporánea, una de las direcciones que siguen los artistas a partir de los años noventa es la etnográfica, un giro hacia lo social, en contraposición con la década anterior en la que nada es real y el sujeto es superficial. Se venía haciendo necesaria una actitud reconciliadora con la realidad. En el arte de las últimas décadas observamos una tendencia a la verdad, Torres (2011: 14) declara que lo que se persigue es la enunciación de una verdad, “la recogida de un trozo de realidad... Reaparece el relato de lo que realmente ha sucedido como opuesto a la «novela», la narración ficcional”. De esta necesidad de realidad, se habla, con fino humor, del irresistible ascenso del documental. Se produce un

deslizamiento hacia el otro cultural, oprimido poscolonial, subalterno o subcultural. El artista ha de conocer la cultura y su historia para mapearla y narrarla, una vez presentado el proyecto se traslada a un nuevo espacio en el que se repite el ciclo. Se trata del retorno de lo real y lo corporal, de la *performance* (Foster, 2001). En las dos décadas anteriores la sociedad del espectáculo, de producción y consumo en serie, al igual que los medios de comunicación de masas llevan al creador a la idea de repetición. “Más aún, si no entras totalmente en ella, podrías exponerla; podrías revelar su automatismo, incluso su autismo” señala Foster (2001: 133). Esta noción de repetición compulsiva tenía una doble función, de alejar el significado y producir un efecto hipnotizador, de acercamiento al vacío, por un lado y, a su vez, la de permitir entrar en contacto con el inconsciente y manifestarlo. Es interesante la capacidad de lo formal de conectar con el inconsciente. No se trataba de reproducir un referente sino de manifestar lo que estaba oculto, de entrar en la pesadilla de forma a que esta reviente y se expanda. Esa repetición funciona en un doble sentido, produce el efecto de distanciar lo real y a la vez lo hace más crudo e incisivo. Permite una narrativa que huye de las emociones obvias y a la vez reta al lector. Un ejemplo de ello podría ser la interminable descripción forense de las mujeres asesinadas en la novela *2666* de Roberto Bolaño (2010b).

Otro aspecto a tener en cuenta es el papel de la mirada. La mira es anterior al sujeto el cual, visto desde diferentes puntos de vista, es una mancha en el espectáculo del mundo. El sujeto está situado desde una doble percepción, es el agente que observa el objeto y se refleja a su vez en el objeto observado. Escribe Lacan citado por Foster (2001) que, con seguridad, en el cuadro siempre se manifiesta algo perteneciente a la mirada. Como podemos observar abajo, coexisten dos esquemas que se superponen, los sujetos ven y a su vez son vistos, (Foster, 2001: 142):

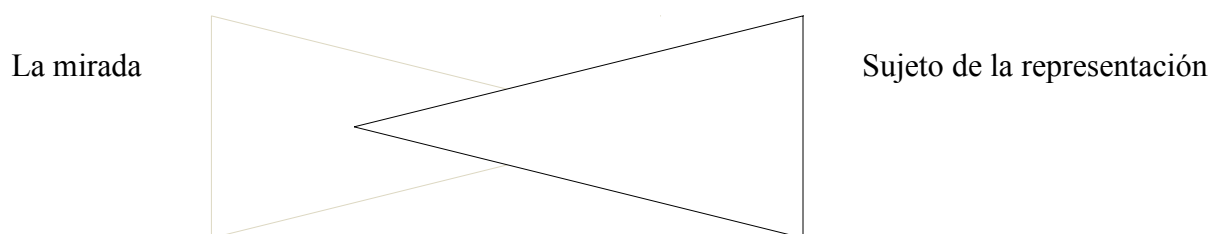


Figura 4.1. Esquema de interferencia en la percepción.

Ejemplo de ello podría ser la incesante multiplicidad de miradas en *Los detectives salvajes*, multiplicidad que, a su vez, insiste en la imposibilidad del decir.

El tercer aspecto a considerar en el arte contemporáneo es el papel de la reflexividad, necesaria para no sobreidentificarse con el otro, hay una urgencia de repensarlo todo y, a la vez, la inmediatez resultante del mundo digital crea una sociedad acrítica, que no tiene tiempo de hacerse preguntas, de formarse un criterio propio. De la muerte del sujeto (Foucault, 2001) de mediados de los sesenta hemos llegado al retorno del mismo a través de diferentes subjetividades. El ocaso del sujeto de autoridad da lugar al sujeto fragmentado. Lo universal se desvanece porque invisibiliza la diferencia. De ahí que se reniegue de la falacia de la razón porque construye un discurso excluyente y es incapaz de aprehender lo esencial de la vida; la relación entre razón y progreso se pone en tela de juicio. Puesto que se entiende que el conocimiento del mundo es parcial y limitado, el creador muestra su lectura incompleta de los hechos. Y en este replanteamiento del artista, ya no como genio creador, ya no como constructor de resultados finales, se va a dejar espacio al espectador/lector para la configuración de significados.

El penúltimo de los aspectos a tener en cuenta es la influencia de las tecnologías en la sociedad posmoderna. La revolución digital ha dejado una huella profunda en el arte del último cuarto de siglo. Dice Foster (2001: 226) que “este cableado nos conecta y nos desconecta simultáneamente, nos hace a su vez psicotecnológicamente inmediatos a los acontecimientos y geopolíticamente remotos a ellos”. Y en relación con el sujeto posmoderno plantea una aguda pregunta “¿Qué tiene de extraño que este sujeto sea a menudo disfuncional, suspendido como está entre la proximidad obscena y la separación espectacular?”.

En relación al saber, las sociedades desarrolladas le imprimen un carácter instrumental. A este respecto aclara Lyotard (1987: 18),

Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber hacer, saber vivir, saber oír, etc. (...) No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos, con exclusión de los otros. Permite al contrario buenas actuaciones con respecto a varios objetos del discurso: conocer, decidir, valorar, transformar... De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una formación amplia de las competencias.

Si consideramos la enseñanza un subsistema, se trataría de contribuir de la mejor forma posible a la *performatividad* del sistema social (Lyotard, 1987). Esto es, la enseñanza deberá proporcionar al sistema social las competencias que le son necesarias, tanto a nivel de

formación de expertos como a nivel de cohesión interna. En un contexto posmoderno las preguntas que están implícitas son para qué sirve o es eficaz este saber. La mejor *performatividad* será la de quien posea más datos y tenga la capacidad de articularlos de la mejor manera. Esta articulación supone poner en relación campos del saber que desde la concepción tradicional son presentados como independientes.

En el campo de los estudios literarios el término posmodernidad aparece a finales de los años 50 de la mano de críticos como Howe y Levin (1970) para lamentarse de la falta de impulso creativo, sin embargo no fue hasta los años 70 cuando el término se generalizó. Señala Huyssen (1989: 277) que,

(...) desde mediados de la década de los 50, la literatura y el arte presenciaron una rebelión protagonizada por una nueva generación de artistas como Rauschenberg y Jaspers Johns, Kerouac, Ginsberg y los beatniks, Burroughs o Barthelme contra la hegemonía del expresionismo abstracto, la música serial y la modernidad literaria clásica.

Si la modernidad, debido al escepticismo ante el positivismo, establecía una ruptura con el pasado, la posmodernidad mostraba una creciente nostalgia de este. La posmodernidad hace una relectura de las primeras vanguardias, Duchamp se convierte en el símbolo de esta recuperación. Se reivindica la desinstitucionalización del arte, el arte pop es un ejemplo de ello. Los creadores prestan especial atención a las tecnologías y recuperan las culturas tradicionales y primitivas.

El desafío al gran canon, a la cultura elitista, a la institucionalización del arte se refleja en la validación de la cultura popular; en literatura se difumina la frontera entre alta literatura y literatura de masas, ambas se incorporan en un único documento. Se habla de que la nueva literatura se acerca a la *performance* en el sentido de entender la escritura como gesto. La maleabilidad de la frontera entre creación y realidad es una de las estrategias claves de la literatura contemporánea. En la actualidad los mundos del arte interactúan entre ellos y con la vida social.

En cuanto a la guerra contra la unidad y la totalidad, Hassan (2006) ironiza que hasta los átomos se disuelven en evasivas partículas. En este descentramiento de la obra literaria el modo de composición es altamente combinatorio, se multiplican los fragmentos, las digresiones y variaciones se expanden de modo que, a veces, parecen fruto de la improvisación. Y en este polimorfismo, y como resultado del cruce de las diferentes

disciplinas, la obra literaria funde y asimila tanto el discurso crítico como el teórico con la voz creadora.

Intentando sistematizar recogemos un esquema simplificado de Hassan (1982), (citado por Connor, 2012: 94), que nos parece esclarecedor:

Modernismo	Pós-modernismo
Projeto	Acaso
Hierarquia	Anarquia
Objeto de arte/Obra Acabada	Processo/Performance/Happening
Centração	Dispersão
Género/Fronteira	Texto/Intertexto
Raiz/Profundeza	Rizoma/Superfície

Figura 4.2. Modernidad vs. Posmodernidad.

Considerando todo lo visto hasta aquí podemos entender la posmodernidad como un fenómeno complejo, ecléctico e incluso de posiciones contradictorias. La sociedad ha evolucionado hacia el reconocimiento de la heterogeneidad, la alteridad y la diferencia. Y a su vez el cambio constante y la ausencia de referencias válidas dejan como poso la inestabilidad y el vacío. Afirma Hicks (2011) que hemos asistido a un cambio de guardia en el mundo intelectual, somos posmodernos ahora. Y añade (2011: 99),

O Pós-modernismo é a primeira síntese das implicações das principais tendências. Nele, encontramos o antirrealismo metafísico, a subjetividade epistemológica, o sentimento sendo colocado como a origem de todas as questões de valor, o consequente relativismo do conhecimento e dos valores e a consequente desvalorização ou depreciação do projeto científico.

Y, por primera vez, este cambio implica un movimiento que supera un entorno geográfico y alcanza la globalidad. Ya no quedan vestigios de un *establishment* academicista al que se pueda oponer el arte de vanguardia (Anderson, 2000) sino la voracidad de un movimiento capaz de absorber las antinomias pues predomina la capacidad del mercado y de la cultura de masas de digerirlo todo. Jameson habla no de un proceso de democratización sino de plebeyización y Anderson (2000) se refiere directamente a la vulgarización cultural, se amplía la base social y se reduce la sustancia crítica. A este respecto son reveladoras las palabras de la artista Eva Lootz (2016: 5), “Hoy los artistas somos proveedores de la industria cultural,

del entretenimiento y del lujo. El cambio es brutal porque queríamos ser punta de lanza del pensamiento crítico”.

Podemos considerar la posmodernidad un estadio del desarrollo del capitalismo, en el que los sistemas de comunicación globales unidos a un consumo sin precedentes han dado lugar a la obra de arte como mercancía y a la cultura de masas.

De un modo general se puede constatar que “La posmodernidad es lo que sucede cuando el adversario ha desaparecido sin que se haya obtenido ninguna victoria sobre él” como deja patente Anderson (2000:119). Un nuevo orden sobre el que, al examinar la situación actual, teóricos tan convincentes como Hassan o Foster y el último Jameson se preguntan ¿qué le ha pasado a la posmodernidad?, cuestión que deja entrever indicios de alguna esterilidad, o incluso, de involución.

4.4. La obra de Roberto Bolaño

En la contemporaneidad los territorios de las diferentes artes se aproximan y se confunden. Todas las artes son una. Algunos escritores y artistas comparten estrategias y diluyen distancias. Procesos de trabajo vigentes en el arte contemporáneo (en teatro Angélica Liddell, en cine Leila Albayaty, en artes performativas Marina Abramovic o en arte visual Ignasi Aballí) como son la fusión obra/vida, la disolución de fronteras entre géneros, la fragmentación, la experimentación, la atención al proceso más que al resultado final, se pueden observar en la literatura más reciente, un ejemplo representativo sería la obra de Roberto Bolaño. Paralelamente a estos procedimientos, se transitan las mismas líneas temáticas, nos encontramos ante obras en las que el margen constituye la centralidad o asistimos a una ausencia de totalidad frente a la multiplicidad de significados.

El objeto literario y el artefacto artístico se han desplazado del lugar de representación al de comunicación y resistencia. El autor como cuestionador del sistema vigente, destructor de modelos consagrados, el objeto literario como territorio de libertad, de resistencia al discurso dominante, a la inconsistencia del mundo contemporáneo y el receptor como configurador de significados, como sujeto cocreador. Se diría que se pretende redefinir la esencia de la obra literaria.

Roberto Bolaño (1953-2003) nació en Chile el 28 de abril de 1953 y a los quince años, en 1968, se trasladó a México DF con su familia. Allí pronto participó de la bohemia cultural y decidió llevar una vida de poeta. Creó junto a Mario Santiago el movimiento infrarrealista en la década de los 70. En esa época, en México, había dos poetas que habían creado escuela,

uno era Octavio Paz y el otro Efraín Huerta. Este último escribía una poesía más coloquial y en torno a él se formó el grupo de Bolaño. Carmen Boullosa, una poetisa del entorno de Paz, cuenta que aquella era una época en la que todos eran subversivos, los infrarrealistas sabotaban los actos literarios de los seguidores de Paz, a los que llamaban reaccionarios y estos sabotaban sus publicaciones, calificaban a los infrarrealistas de estalinistas. Cuenta Boullosa que en una ocasión en la que había sido invitada a dar un recital poético se pasó toda la noche sin dormir porque temía que los infrarrealistas le reventaran el encuentro. Les llamaban *happenings* a estas bromas literarias. Muchos de los jóvenes que formaban parte del movimiento iban a los talleres literarios de la Universidad Autónoma de México. Era un grupo que profesaba un profundo amor por la poesía y pretendían cambiar el rumbo de la literatura latinoamericana, siempre desde los derrotados, desde los que nada tenían.

Años más tarde, refiriéndose a esta época, le cuenta Bolaño en una entrevista a Carmen Boullosa (Manzoni, 2011: 118):

O infra-realismo foi uma espécie de Dadá à Mexicana. A certa altura havia muita gente, não só poetas como pintores e sobretudo vagabundos e ociosos, que se consideravam a si próprios como infra-realistas, mas na realidade só duas pessoas integravam o grupo. Mario Santiago e eu. Ambos viemos à Europa em 1977. Depois de algumas aventuras desastrosas, uma noite na estação de comboios de Port Vendres, no Rossilhão, muito perto de Perpignan e da estação de comboios de Perpignan, decidimos que o grupo como tal havia acabado.

No podemos sino esbozar una sonrisa ante las palabras que aclaran en qué había consistido el movimiento que tanta actividad subversiva había realizado.

Algunos años más tarde, en 1977, cruza el Atlántico y aunque el destino era un país nórdico, termina viviendo en España, donde residía su madre enferma.

Ahí, publica su primera obra escrita a dos manos con A. García Porta en 1984, *Consejos de un discípulo de Morrison a un fanático de Joyce*. A esta le seguirá en 1993, *La pista de hielo*, editada por Planeta. Tres años más tarde, en 1996, publica en Seix Barral, *La literatura nazi en América*. En la misma fecha sale en Anagrama *Estrella distante* y dos años después, en 1998, *Los detectives salvajes*, con la que ganará el por unanimidad el premio Herralde y en 1999, el Rómulo Gallegos. Hasta esta fecha era un autor que vivía en el anonimato. Publica algunos libros de cuentos, *Llamadas telefónicas* (1997), *Putas asesinas* (2001) y algunas novelas cortas, *Amuleto* (1999), *Nocturno de Chile* (2000) y *Amberes* (2002). Bolaño muere el

15 de julio de 2003 y al año siguiente, en 2004, se publica su obra póstuma *2666*. El reconocimiento que estaba teniendo su obra junto a la muerte prematura a los cincuenta años lo convierten en un mito. Es decir, en tan solo cinco años pasa de ser un autor desconocido a ser el escritor más importante de la literatura hispanoamericana. O lo que es lo mismo, el *boom* de Bolaño después de agotarse la literatura del *boom*, del realismo mágico al realismo visceral. A partir de 2003, empieza a entrar en el mercado norteamericano y con el reconocimiento apabullante de la crítica se termina de construir un icono. *Los detectives salvajes* es considerada por la prensa estadounidense una obra maestra y *2666* gana el prestigioso premio de la crítica a la mejor novela el año en que se publica, en 2008. Esta misma obra se publica en Portugal, un año más tarde. Viegas (2009) la presenta como una obra de ruptura, de Macondo como principio del realismo fantástico latinoamericano a Santa Teresa como fin, su liquidación. Asegura el editor que “Depois de ter lido a Bolaño a nossa vida muda um pouco. Não se pode esquecer aquilo que ele deixou escrito, e que é uma tempestade, uma torrente, um delírio, como deve ser a literatura”. Como podemos notar, la desmesura, una característica del autor, se transmite como un virus a la crítica, sobre todo a partir de la entronización de la industria cultural americana. Su obra se ha convertido en un producto engullido por el mercado. Si estuviera vivo, el propio Bolaño diría (2009: 284) “Tanta unanimidad, francamente, asquea... Ningún escritor de verdad se merece algo así”.

Con respecto a la crítica académica y antes de la creciente aparición de numerosos trabajos y tesis doctorales, cabe mencionar dos compilaciones relevantes que analizan su obra, concebidas ambas todavía en vida del autor. En 2002, Manzoni publica *Roberto Bolaño. La escritura como tauromaquia*. Traducido al portugués, en 2011, con el título menos elocuente *Eu sou Bolaño* y; en 2003, Espinosa edita *Territorios en fuga. Estudios críticos sobre la obra de Roberto Bolaño*.

El primer volumen toma el sugerente título de la introducción de Manzoni, en la que la autora define el proyecto literario de Bolaño bajo el signo del riesgo. Es una recopilación de artículos más o menos breves sobre las primeras obras de Bolaño, previamente publicados en otros medios. Son ensayos de Manzoni, Espinosa, Masóliker Ródenas y Echevarria entre otros sobre *Estrella distante*, *La literatura nazi en América*, *La pista de hielo*, *Los detectives salvajes* y algunos cuentos de *Llamadas telefónicas* y *Putas asesinas*. A ellos se suma la entrevista que le hace la poetisa Carmen Boullosa y el discurso, más adelante denominado insufrible, que lee Bolaño en la entrega del premio Rómulo Gallegos.

El segundo, *Territorios en fuga*, recoge artículos de nombres menos reconocibles a este lado del Atlántico que abordan su obra narrativa y también prestan especial atención a su obra poética, mucho menos conocida por esos años. Cabe destacar el estudio preliminar de la autoría de la propia Espinosa.

En 2004, cuando todavía no se había cumplido un año de la muerte del autor, la revista *Quimera. Revista de literatura* publica un monográfico titulado *La vida como leyenda. Homenaje a Roberto Bolaño*, en el que se habla del inicio de una leyenda y se presenta al autor como el referente indiscutible de la nueva narrativa hispanoamericana. Dice de él Vila-Matas (2004:11) que “la aparición de la estrella nada distante de Roberto Bolaño le dio un vuelco a la aburrida y pretenciosa historia de la literatura iberoamericana” y añade que hay escritores que se lo juegan todo en su partida con la literatura y con la vida. A lo que se suman las palabras de Patricia Espinosa (2004) que, en un tono similar, afirma que Bolaño irrumpe con violencia en el panorama literario chileno y lo considera uno de los proyectos estéticos e ideológicos más contundentes de la narrativa latinoamericana actual. La crítica era unánime y aún no era el gurú en que lo iba a convertir la crítica estadounidense pocos años más tarde. Es como si la desmesura del primero hubiera contaminado a la segunda. Una vez alcanzado el reconocimiento internacional con su obra narrativa, se reivindica su obra poética. En 2010, la misma revista volverá a publicar un nuevo monográfico, esta vez intitulado *Bolaño poeta*. Se podría insinuar con el humor cáustico que caracterizaba a Bolaño, tanto margen para estos cánones.

En este monográfico se subraya la importancia del Bolaño poeta que ha dejado en la sombra el reconocimiento y la proyección de su obra narrativa. En verdad, el propio autor se declara antes que nada poeta pero si observamos su obra, notamos un diálogo constante entre géneros. Sobre este punto, asegura Medina (2010: 36) que “La unidad temática y argumental de la obra de Bolaño obliga, en cierto sentido, a desentendernos de categorías genéricas o considerarlas en segundo plano a fin de no desviarse del proyecto mayor”. Sin lugar a dudas, la escritura de Bolaño es una, como él lo atestigua (2009b: 119) “De lo perdido, de lo irremediabilmente perdido, solo deseo recuperar la disponibilidad cotidiana de mi escritura, líneas capaces de cogerme del pelo y levantarme cuando mi cuerpo ya no quiera aguantar más”.

En su artículo titulado *Sobre la Universidad desconocida*, obra esta que recoge la mayor parte de la poesía de Bolaño, Ignacio Echevarría (2010), amigo del autor, señala esta obra como el centro de gravedad de toda la escritura del autor y afirma que el propio Bolaño, con su típico humor negro, se refería a ella como una especie de testamento.

Patricia Espinosa, por su parte, firma el artículo Reinventar el amor: escritura y revolución en la poesía de Bolaño, en el que retoma el título y lleva a cabo un análisis del primer poemario que publicara Bolaño en 1976, antes de salir de México. Poemario en el que, según la estudiosa, podemos encontrar algunos de los elementos que van a configurar la estética bolañiana. Entre ellos, destaca Espinosa, la inscripción del arte en la vida, “Es el arte vida lo que nos aparece, porque para Bolaño el arte será sobre todo una práctica de crítica antisistémica y antiburguesa a la realidad que de pronto pesa en la espalda” (2010:49). Han caído las utopías pero se pueden reinventar desde lo individual, desde la toma de conciencia, desde el exilio.

Por consiguiente, algunas características como la tendencia a la experimentación, la fusión obra/vida, el cruce de géneros y la reflexión teórica que encontramos en la obra de Bolaño son constantes en las artes contemporáneas.

La fusión arte/vida

En cuanto al primer binomio, hay una necesidad de, desde el margen, visceralizar la literatura, de forma que esta deje de ser imaginación, los gallos exóticos y las vírgenes volando de los escritores del *boom* o puro intelecto. La literatura debe abandonar esos campos estériles para ser un espacio de riesgo. Decía Bolaño que era necesario concebir obras capaces de adentrarse en territorios ignotos. En el discurso leído con motivo de la entrega del premio Rómulo Gallegos, el autor se pregunta (Echevarría, 2009: 36),

¿Entonces qué es una escritura de calidad? Pues lo que siempre ha sido: saber meter la cabeza en lo oscuro, saber saltar al vacío, saber que la literatura básicamente es un oficio peligroso. Correr por el borde del precipicio: a un lado el abismo sin fondo y al otro lado las caras que uno quiere.

En Bolaño tenemos la literatura como proyecto de vida, proyecto de vida estético y ético. El autor se consideraba a sí mismo, antes que nada, poeta. Entiende la poesía como gesto, como acto de honestidad y confiesa que siempre había admirado la vida tan desmesurada, tan arriesgada de los poetas, seres que entienden la vida como una obra de arte, que apuestan lo que tienen por algo que no saben bien lo que es y que normalmente pierden. Bolaño inicia *La pista de hielo* (2009b) con un epígrafe en el que recoge unos versos de su amigo Mario Santiago “Si he de vivir que sea / sin timón y en el delirio”, versos que funcionan magistralmente como una declaración de intenciones. Insiste en la idea de arriesgarlo todo tanto en la literatura como en la vida, penetrar cada día en la senda por donde nadie se ha internado para descubrir territorios desconocidos, tratar de no repetir modelos. Apuesta

también por la imagen del escritor como guerrero, que siempre está luchando, que no se acomoda y que se enfrenta a la obra sin dar ni pedir tregua porque sabe “que al final, haga lo que haga, será derrotado” (Echevarría, 2009: 323). Persiste en un proyecto de escritura que insta una especie de épica de la resistencia. En su obra y en su vida encontramos una actitud insobornable de ruptura que deviene antes acción artística que acción política. Dice al respecto Echevarría en el prólogo (2009: 10),

Resulta imposible explicarse la poesía de Bolaño (y conste que Bolaño fue, antes que nada y sobre todo, poeta) sin tener presente el magisterio de Nicanor Parra. Pero también en los discursos más o menos insufribles, en la actitud pública cada vez más incordiante, más irreverente, más destrozona se reconoce latente el magisterio profundo del gran poeta chileno.

Recordemos que Bolaño decía que lo que menos le sonrojaba era su obra poética. En el cuento *Sensini* (2010a: 17) escribe “Primero pensé en presentarme en poesía, pero enviar a luchar con los leones (o con las hienas) aquello que era lo que mejor hacía me pareció indecoroso”, y con Parra coincide en que la poesía se baja del pedestal y funciona como ejemplo desacralizador, desmitificador que se adentra en el cotidiano. Según Alan Pauls (2012) hay un movimiento planetario de visibilidad de lo personal, de lo privado que lo impregna todo, desde la televisión al arte contemporáneo. Y la obra de Bolaño es un ejemplo. En ella se diluyen los límites entre creación y realidad, entre el arte y la vida. El escritor entra en escena en su propia narrativa y los códigos que rigen su obra son, a su vez, llevados a la práctica en su vida. Con actitud categórica defiende que (Echevarría, 2009: 284) “La literatura, al contrario que la muerte, vive a la intemperie, en la desprotección, lejos de los gobiernos y de las leyes, salvo la ley de la literatura que solo los mejores entre los mejores son capaces de romper”, haciendo crítica de los escritores oportunistas y cortesanos.

Podemos notar además una hiperconciencia del oficio de escribir. Nos encontramos ante una obra en tránsito en la que la reflexión sobre la propia literatura constituye una parte sustancial de esta. Muy acertadamente apunta Piglia (2000: 141) “La crítica es la forma moderna de la autobiografía (...) La crítica que escribe un escritor es el espejo secreto de su obra”. En el caso de Bolaño el calificativo de secreto sobraría. Toda su obra es un flujo constante entre géneros, el autor vuelve sobre textos o personajes expandiéndolos o modificándolos. La totalidad de su obra establece un diálogo entre sí que insta una búsqueda de completud que la propia obra desmiente. Además, la tematización de la literatura va a ser la materia con la que construye su obra. Las referencias son constantes tanto a sus aversiones literarias como a

sus filiaciones. Algunos críticos han señalado que toda la obra de Bolaño es un homenaje o un ajuste de cuentas. Por poner algunos ejemplos de comentarios acerca de escritores vivos: de Aira escribe que (Echevarría, 2009: 30) “mantiene una prosa uniforme, gris, que en ocasiones cristaliza en obras memorables,... pero que en su deriva neovanguardista... se devora a sí misma sin solución de continuidad”; de Diamela Eltit comenta (Echevarría, 2009: 75) es “la escritora más maldita de la literatura chilena actual” y por último, de Skármeta manifiesta que (Echevarría, 2009: 103) “Digamos que el poder, cualquier poder, sea de izquierdas o de derechas, si de él dependiera, sólo premiaría a los funcionarios. En este caso Skármeta es el favorito de lejos”. A través de las reflexiones, en ocasiones despiadadas, sobre literatura y literatos va elaborando una poética, que es, al mismo tiempo una ética, rechaza tanto la tradición literaria como la estabilidad vital. Escribe en el manifiesto infrarrealista (1976) “nunca demasiado tiempo en el mismo lugar, como los guerrilleros, como los ovnis”, y mantiene que el mejor mecenas de la creación literaria es la intemperie, adoptando, de este modo, una postura marginal.

En su escritura se mezclan géneros menos canónicos como la literatura policial o la pornográfica con referencias a la alta literatura como Borges, Bioy, Cortázar, Rulfo y muchos otros. Asistimos a un continuo entre fronteras genéricas, una forma de revitalizar la creación literaria y ello expresado en un lenguaje cotidiano, esencial, sin máscaras.

La literatura es vivida como exilio, como lugar de libertad individual, como ejercicio de resistencia a los mecanismos de legitimación del sistema, a la venalidad en la era de la mercantilización, un espacio de indagación y de cuestionamiento. Desde la periferia se pregunta (Echevarría, 2009: 49): “¿No seremos todos exiliados?, ¿no estaremos todos vagando por tierras extrañas?”. La exterioridad es una forma de garantizar la posición crítica del que observa. En realidad este repliegue hacia el margen es el resultado de una época en la que se han perdido los grandes ideales, las utopías y consecuencia de ello construye un homenaje a otros tiempos teñido de melancolía. A raíz de obtener el premio Rómulo Gallegos por *Los detectives salvajes* escribe (Echevarría, 2009: 38),

En gran medida todo lo que he escrito es una carta de amor o de despedida a mi propia generación... entregamos lo poco que teníamos, que era nuestra juventud,... luchamos y pusimos toda nuestra generosidad en un ideal que hacía más de cincuenta años que estaba muerto,..., pero igual lo hicimos, porque fuimos estúpidos y generosos, como los jóvenes, que todo lo entregan y no piden nada a cambio.

La idea de la escritura como forma de vida es una constante en su obra. Una variación de este tema, del mismo modo que las variaciones sobre un tema en el *jazz*, y uno de los cuentos más logrados, es *Sensini*. En él dos escritores coinciden en un concurso literario de provincias y a partir de ahí comienzan una relación epistolar en la que comparten estrategias e informaciones, hablan de política, de literatura, de la vida en general. Con el paso del tiempo hablan de un encuentro que, por diferentes motivos, no llega a realizarse. En palabras de Bolaño este cuento es una instalación, un homenaje al escritor argentino Di Benedetto y representa de forma implícita la poética en la que se reconoce. Se pregunta Bolaño (Echevarría, 2009: 312),

¿De dónde viene la literatura latinoamericana? Viene del miedo. Viene del deseo de respetabilidad que solo encubre al miedo. Los jóvenes escritores se dedican en cuerpo y alma a vender. Algunos utilizan más el cuerpo, otros más el alma... La ruptura no vende. Una escritura que se sumerja con los ojos abiertos no vende.

Si la ruptura no vende, cuál sería su apuesta. Pues una poética de los hechos. En *Sensini*, Bolaño escribe, (2010a: 20) “como si ambos estuviéramos en la línea de salida de una carrera interminable, amén de dura y sin sentido”, uno de los personajes anima al otro “Valor y a trabajar”. Las palabras “dura y sin sentido” para referirse al oficio de escribir funcionan como un eco del título *Sensini*. La propuesta es vivir y escribir sin esperar nada a cambio, en esta lucidez de la desistencia reside toda su fuerza. Este cuento es la búsqueda de sentido del acto de escribir que el propio título desmiente. Bolaño exorciza sus fantasmas en el territorio del cuento, presenta un conflicto que se resuelve al final (Bolaño, 2010a: 33),

Le llené el vaso, me llené el mío, y nos quedamos durante un rato mirando la ciudad iluminada por la luna. De pronto me di cuenta de que ya estábamos en paz, que por alguna razón misteriosa habíamos llegado juntos a estar en paz y que de ahí en adelante las cosas imperceptiblemente comenzarían a cambiar. Como si el mundo, de verdad, se moviera.

Pero será el lector el que tendrá que discurrir qué habrá ocurrido para que los planetas se alineen y el mundo se mueva. Decir significa hacer, de ahí que la literatura y la vida se confundan, como no podía dejar de ser. En la novela *2666* Amalfitano cuelga un libro de Rafael Dieste en el tendedero del jardín para exponerlo a los elementos a la manera de Duchamp, “En los últimos años, Duchamp confesó a un entrevistador que había disfrutado desacreditando la seriedad de un libro cargado de principios como aquel y hasta insinuó a otro

periodista que, al exponerlo a las inclemencias del tiempo, el tratado había captado por fin cuatro cosas de la vida” (Bolaño, 2010b: 246). La literatura ha de estar anclada en la vida, porque lo que ocurre en la vida es lo importante. Y lo paradójico es que el asunto en torno al que se construye toda su narrativa es la literatura.

El profundo compromiso creativo. Otra vuelta de tuerca

El compromiso creativo es otra característica destacable de su obra. Hay una necesidad absoluta de apostar por lo experimental, de forzar los límites, de transgredir moldes de forma a superar las dicotomías (ficción/realidad, sueño/vigilia). Interesa la obra como organismo vivo, no tanto como producto perfecto, acabado sino como proceso, una forma que se transforma y engloba a otras, que se metamorfosea, abierta, como la propia vida. En el prólogo de *Amberes* escribe Bolaño (2009a: 10) “el texto tendía a multiplicarse y a reproducirse como una enfermedad”, virus que la propia novela *Amberes* corporiza de una manera un tanto ininteligible. Pero, no en vano, el suyo es un formalismo de una profunda humanidad. Cuando en una entrevista le sugieren la relación de su narrativa y el mal y le solicitan una definición de este, Bolaño responde, el mal es (González: 2004: 28), “Pensar que el otro no existe, no piensa y siente, y hacerle daño. O saber que existe, piensa y siente, y hacerle daño. Destruir dentro de uno mismo, consciente o inconscientemente, toda atadura moral y ética. Creer que todo vale”.

En la obra intitulada *El túnel*, propone Sábato (1988: 131):

Mi teoría es la siguiente: la novela policial representa en el siglo veinte lo que la novela de caballería en la época de Cervantes. Más todavía: creo que podría hacerse algo equivalente a *Don Quijote*: una sátira de la novela policial. Imaginen ustedes un individuo que se ha pasado la vida leyendo novelas policiales y que ha llegado a la locura de creer que el mundo funciona como una novela de Nicholas Blake o Ellery Queen. Imaginen que ese pobre tipo se larga finalmente a descubrir crímenes y a proceder en la vida real como procede un detective en una de esas novelas. Creo que se podría hacer algo divertido, trágico, simbólico, satírico y hermoso.

Interesante la teoría de Sábato de que la novela policial es la novela de caballerías del siglo XX y principios del XXI. Imaginémonos a unos tipos que con la cabeza llena de literatura se lanzan no a descubrir crímenes sino a cometerlos. ¿Estaríamos ante una obra que respeta la ortodoxia del género o lo desborda?

Telegráficamente una definición de la novela policial sería una narración basada en la investigación de un crimen. Lo que supone un crimen, un criminal, un investigador, un método y unos resultados. En el título *Los detectives salvajes* (LDS), (Bolaño, 1998) se anuncia una novela policial en la que los investigadores son varios y, por añadidura, salvajes. El lector queda ya advertido.

Al comienzo de la obra se nos presentan los elementos que configuran el meollo de la historia. Aparece la referencia a dos poetas, de naturaleza un tanto beligerante, Ulises Lima y Arturo Belano. Del primero dice Joaquín Font (1998: 181) “El bueno de Ulises era una bomba de relojería y lo que socialmente hablando es peor: todo el mundo sabía o intuía que era una bomba de relojería y nadie, como es obvio y disculpable, lo quería tener demasiado cerca”. Otras veces dicen de él que es inquietante. Sobre los dos comenta el personaje Carlos Monsiváis (1998: 160),

Dos jóvenes obstinados en no reconocerle a Paz ningún mérito, con una terquedad infantil, no me gusta porque no me gusta, capaces de negar lo evidente,... me recordaron a José Agustín, a Gustavo Sainz, pero sin el talento de nuestros dos excepcionales novelistas, en realidad sin nada de nada, ni dinero para pagar los cafés que tomamos, ni argumentos de peso, ni originalidad en sus planteamientos. Dos perdidos, dos extraviados.

Dos personajes que aparecen y desaparecen constantemente, y que cuando les preguntaban a dónde iban, respondían que a buscar provisiones. Este es el perfil de los policías a los que alude el título.

Se hace referencia también al gran enemigo, Octavio Paz. El objetivo era cambiar el rumbo de la poesía latinoamericana, por lo tanto había que destruir a los santos patrones, destruir lo conocido para crear algo nuevo. Sostiene el narrador (Bolaño, 1998: 30) “Coincidimos plenamente en que hay que cambiar la poesía hispanoamericana. Nuestra situación es insostenible, entre el imperio de Octavio Paz y el imperio de Pablo Neruda. Es decir, entre la espada y la pared”.

Para Bolaño el paradigma del intelectual, y por lo tanto del escritor, es el de aquel que lo ha leído todo y lo ha vivido todo.

Recapitulando, Ulises Lima y Arturo Belano son los perseguidores pero no de un asesino sino de una poetisa de un movimiento poético vanguardista, a su vez ellos son perseguidos por un chulo y un policía mercenario, los papeles se invierten, los delincuentes persiguen a los

detectives que a su vez siguen a un personaje misterioso, del que aparecen y desaparecen las pistas. A su vez los detectives son, simultáneamente, poetas, ladrones de libros o traficantes de marihuana. Y para rizar el rizo, estos detectives son los que, al final, cometen el crimen. Parece que los elementos que conforman el género policial derivan en una broma, un juego infantil o, ¿será un enigma? Dice Lima (1998:17): “Los actuales realvisceralistas caminaban hacia atrás... De espaldas, mirando un punto pero alejándose de él, en línea recta hacia lo desconocido”. Y sabemos que el escritor Augiéras (Lacuesta, 2011) creía que la mejor forma de huir de los perseguidores es caminar sobre las propias huellas.

Este crimen/enigma supone una intriga que el lector como detective avisado debe resolver siguiendo estas huellas doblemente transitadas. No es lugar para un lector distante.

Curiosamente, la estructura de LDS desestabiliza la consecución de un resultado. Parece como si el desarrollo de la obra no se sometiera a un esquema previo, más bien se dejara fluir al sabor del acaso y se pudiera reproducir hasta el infinito.

Del mismo modo, el espacio no es sólido, se devora a sí mismo: México DF, el desierto de Sonora, París, Tel-Aviv, Barcelona, Angola, Madrid, Mallorca, Nicaragua, de nuevo México. Acumulación de espacios, que remiten a la fuga, a la inestabilidad. Territorio para la errancia, móvil, excéntrico y esquivo como los personajes. Recordemos aquellas palabras de Bauman (2009) en las que afirmaba que ser moderno terminó significando ser incapaz de detenerse. Nuevos territorios como promesas de algo que no se cumple. Movimiento que no lleva a ninguna parte, un falso movimiento.

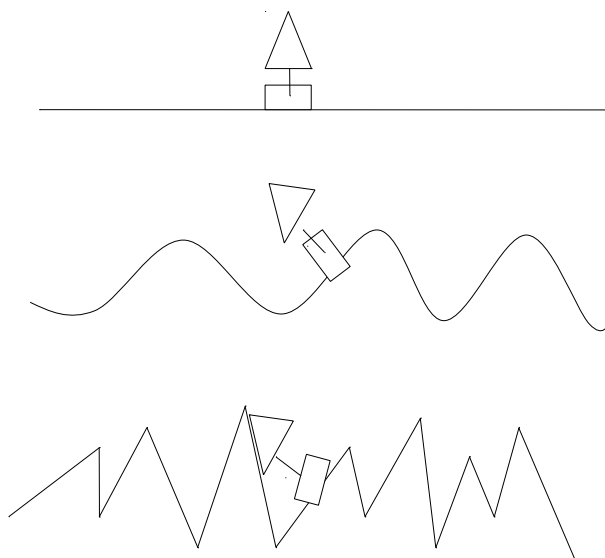
En cuanto a la temporalidad también podemos hablar de distorsión. El tiempo de los acontecimientos es corto, de diciembre de 1975 a febrero de 1976. Unos escasos tres meses. Ocurre todo a gran velocidad. Se condensa el tiempo de los hechos y se dilata el tiempo de la investigación. La primera parte de la novela, unas cien páginas, presenta la situación, el problema y la solución. En la tercera parte, también muy corta, tenemos noticias del transcurso del viaje. Y en medio se intercalan veinte años, de 1976 a 1996, en noventa y seis testimonios que se llevan a cabo a lo largo de unas cuatrocientas páginas, el grueso de la novela, la parte que corresponde a la investigación porque en realidad la búsqueda es lo que importa. Y, a la vez, en estos testimonios aparece doce veces el personaje de Amadeo Salvatierra que recupera la historia de Cesárea Tinajero y su época y la va presentando en pequeños fragmentos. La profusión de personajes da un carácter provisional a lo que se cuenta y a la vez, más que fragmentar la narración, la pulveriza.

Formalmente, LDS es un experimento vanguardista. Bolaño se sumerge en los fundamentos del género para subvertirlo. La primera parte es el diario de uno de los poetas que participa y es espectador de los hechos, y tiene continuación lógica en la última y tercera parte. La segunda parte de la novela constituye una centralidad descentrada, son unas cuatrocientas páginas de testimonios de los cuales algunos podían muy bien funcionar como historias independientes y, lo más interesante, intercambiables. Volvemos a encontrar una serie de variaciones unida a la sensación de improvisación. Parece una obra en proceso de mutación, testimonios que se van metamorfoseando en otros por una especie de asociación demencial, un sueño. Estamos ante un caos regido por la imprevisibilidad, historias que se dejan ir a la deriva, como los personajes. “De hecho, nada de lo que hacía parecía obedecer a un proyecto prefijado” comenta uno de los personajes de LDS (Bolaño, 1998: 228). La forma se disuelve, crea un territorio abierto a la libertad y a la inmadurez. La idea de unidad construida como un puzle. La obra está creada como un delirio donde lo inesperado es la norma, como regida por el azar. Y se presenta como inconclusa. Ya desde el título se apunta a la espontaneidad, a la libertad, a la irracionalidad, por lo tanto el discurso no puede conducir a certezas tranquilizadoras. Aparecen una serie de testimonios que se superponen y forman parte de la investigación de los asesinatos pero no hay una resolución del caso, ni se augura que vaya a haberla, no se trata tanto de comprender sino de experimentar. La resolución es un pretexto, lo que cuenta es la aventura en la escritura y en la vida, aventura que no lleva a ninguna parte pero no importa. A dada altura dice Amadeo Salvatierra (Bolaño, 1998: 358), “(...) muchachos, les dije, que veía los esfuerzos y los sueños, todos confundidos en un mismo fracaso, y que este fracaso se llamaba alegría”.

Asistimos a la disolución de la noción tradicional de personaje, estos parecen intercambiables. Son el paradigma del desposeído y del valiente, poetas, pintores, locos, putas, arquitectos anarquistas, más bien parecen múltiples fragmentos de un espejo roto, variaciones de un único personaje al igual que cuando el narrador escribe un poema muy largo “lleno de voces y de rostros que parecían distintos pero que solo eran uno” (2010a: 26). Todo un conglomerado de gente al margen, que aparecen vagando de un sitio a otro, en los cafés, leyendo, escribiendo o haciendo sexo de día y/o de noche, viviendo a contrarreloj. Seres que fascinaban a Bolaño. Criaturas del extramundo, vidas del infrarrealismo. A veces aparecen como fantasmas, zombis, desconectados de la realidad, “no eran reales” dice Laura Jáuregui (1998: 169), “el mayor problema era que casi todos tenían más de veinte años y se comportaban como si no hubieran cumplido los quince”.

Pero por eso mismo poseían la libertad de pensar y de crear y no eran como “esa clase de gente triste que nunca sale del centro, de ciertas zonas del centro (...)” (1998: 147). Eran criaturas que ponían su destino en manos del azar, ¿investigadores de la experiencia, de la vida? Porque, al final, lo interesante no es lo que ocurre en el camino sino lo que siente el hombre que se desplaza como dice Villoro (2006).

Los detectives salvajes es una novela de la desmesura; exceso de viajes, de sexo, de personajes, búsqueda frenética, inútil, sin rumbo ni horizonte. Esta proliferación de lugares, acciones y personajes funcionaría como reivindicación del derecho a la libertad creativa frente a cualquier intento de organización previa de los varios discursos (literario, cultural, social). Puede leerse como una broma, el retrato de una época vital, la juventud del grupo o puede encubrir algo muy serio, interpretarse como metáfora de la contemporaneidad. Igual que el poema de Cesárea Tinajero titulado *Sión*. Amadeo Salvatierra pide que se lo expliquen puesto que lleva cincuenta años pensando en él (Bolaño, 1998: 400),



En relación al lenguaje, este se presenta como una incapacidad, como una imposibilidad, dice y no dice o dice malamente. La obra como contenedora de un significado que hay que desvelar. El protagonista del cuento *Sensini* gana un premio en un concurso (Bolaño, 2010a: 18),

(...) con un cuento en donde el narrador se iba al campo y allí se le moría su hijo o con un cuento en donde el narrador se iba al campo porque en la ciudad se le había muerto

su hijo, no quedaba nada claro, lo cierto es que en el campo, un campo plano y más bien yermo, el hijo del narrador se seguía muriendo, en fin...

O significa una cosa pero también puede significar otra. El relato titulado *Los sables*, en otro concurso se llamó *Dos espadas* y en otro *El tajo más profundo*. Porque el lenguaje puede decir cosas que no son ciertas. O las palabras son mal interpretadas. En *Sensini* cuenta el coprotagonista (2010a: 20) “me instaba a perseverar, pero no, como al principio entendí, en la escritura sino a perseverar en los concursos”, y añade (2010a: 27) “En una carta me decía que temía que la cuerda se le estuviera acabando. Interpreté sus palabras erróneamente”, la correspondencia entre ambos es confusa o no tiene respuesta, es decir, el lenguaje, en este caso la escritura, no está funcionando como una herramienta eficaz. En realidad, toda la obra funciona como un espejismo, una promesa de significado final que hará que el lector tenga que encontrar su propio camino en el cuerpo del texto. Ya lo decía Rancière (2010: 24),

Dir-se-á que o artista, por seu lado, não quer instruir o espectador. O artista, hoje em dia, recusa-se a utilizar a cena para impor uma lição ou fazer passar uma mensagem. Quer somente produzir uma consciência, uma intensidade de sentimento, uma energia para a acção.

Y es que no es función del arte proporcionar claves ni deshacer dudas por lo tanto la literatura puede servir como una ventana al mundo contemporáneo y el mundo le devuelve solo las verdades del día a día. Ya lo decía León Felipe (1990: 168) “La poesía es una ventana ... Para mí es la ventana ... la única ventana de mi casa”.

Para el autor, cada obra debe ser un renovado salto en el vacío y parece que la propuesta incluye al lector. ¿Quién es el valiente?

La oportunidad del lector. El lector pendejo

Este tipo de literatura demanda un lector dispuesto al desafío, un lector para el que la lectura forme parte de su querer entender el mundo. Y que además esté dispuesto a desnudarse de sus expectativas, esté dispuesto a ir a la aventura para ir acompañando a los personajes en su búsqueda, haciendo el mismo recorrido que ellos, es como si tuviera que ganarse el derecho a encontrar el sentido al final de la historia.

Se redefinen las relaciones entre autor y lector, ambos están involucrados y tienen un compromiso con el acto del conocimiento, no son meros espectadores inocentes de su tiempo o, al menos, son espectadores conscientes. Al lector le concierne desvelar lo implícito, indagar en lo no conocido. Se juega con las expectativas de que la búsqueda conduce a algún sentido final, pero este no se produce. No es función de la literatura proponer claves sino que cabe al

lector encontrar su propio significado o aceptar el vacío o, tal vez, admitir que en la búsqueda, en el recorrido o en el proceso está el único sentido.

En torno a la tipología de lectores divaga el personaje Joaquín Font y dice (Bolaño, 1998:201),

Hay una literatura para cuando estás aburrido. Abunda. Hay una literatura para cuando estás calmado. Esta es la mejor literatura, creo yo. También hay una literatura para cuando estás triste. Y hay una literatura para cuando estás alegre. Hay una literatura para cuando estás ávido de conocimiento. Y hay una literatura para cuando estás desesperado...Ahora tomemos el lector desesperado, se trata de un lector adolescente o de un adulto inmaduro, acobardado, con los nervios a flor de piel. Es el típico pendejo (...).

Pendejo o no el lector de Bolaño tiene a su disposición, entre otras, dos novelas cortas *Estrella distante* (1996) y *Nocturno de Chile* (2000), que son verdaderas joyas; algunos cuentos notables como *Sensini* o *Vida de Anne Moore* (2010a); y *Los detectives salvajes* (1998), la novela que supuso el *boom* de Bolaño, o la novela póstuma *2666* (2010b). Todo ello, de lo más interesante que se ha escrito en lengua española en los últimos tiempos. En relación al último título, la revista Babelia (2016), Suplemento cultural del periódico *El País*, la ha considerado, recientemente, la mejor obra escrita en lengua española del último cuarto de siglo. El historiador de literatura y crítico literario J. C. Mainer (2016), autor del artículo, la denomina en términos grandilocuentes una obra cumbre de las letras posmodernas.

Preferiría no hacerlo o las ideas que están en el aire

Argumenta García Canclini (2009) que la noción de resistencia se opone a hegemonía, dominación e imperialismo. El término ha de ponerse “en relación con la multiplicidad de comportamientos que surgen buscando alternativas” (2009: 17). Se podría entender entonces la resistencia como alternatividad, como intento de las artes de huir de los modelos hegemónicos, de su condición de producto listo para el consumo, puesto que, como escribe Marquerie (2004), estamos saciados de la espectacularización de la política, de la cultura, de la vida.

A lo largo de toda la obra de Melville, *Bartleby, el escribiente* (2014), el protagonista responde inexorablemente con la misma frase, *Preferiría no hacerlo*. La renuncia de Bartleby es la negativa que se reconoce como una tendencia en la producción artística de las últimas décadas. Se habla de una atracción hacia el abismo, de asomarse a lo desconocido, que ha

afectado a una serie de creadores, de la necesidad de verdad. El riesgo como posibilidad subversiva frente a los discursos hegemónicos. La *performance* de Abramovic en *Ritmo 0* (1974) en la que permanece inmóvil rodeada de objetos a disposición del público para que puedan usarlos sobre su cuerpo. El disparo de Burden (1971) sobre su brazo izquierdo como acción que cuestiona los límites entre el arte y la vida o la opción deliberada de Santiago Sierra (2003) cuando cierra el pabellón español de la Bienal de Venecia y lo deja vacío, no se trata de representar sino de presentar. La escritura a la deriva o la digresión infinita de la obra de Bolaño como intento de desintegración de una estructura, de negación de su eficacia, de imposibilidad de un significado. En todo caso, el afán por ir más allá de los límites en los que toda construcción se revela como un continuo ejercicio de transformación (Cornago, 2005) está en el aire.

Aunque sus obras más reconocidas, *Los detectives salvajes* y *2666*, están dominadas por la fragmentación, paradójicamente, toda su producción, tanto la poética como la narrativa o el ensayo, está interconectada como si el planteamiento último del autor fuera lograr una unidad o totalidad orgánica: varios poemas encuentran su versión en cuentos, algunos personajes pululan por varias obras o partes de obra que se expanden en otra obra autónoma.

Estas aparentes contradicciones surgen, también, a la hora de considerar a Bolaño como escritor posmoderno pues tanto se inscribe temática y estructuralmente como se resiste a cualquier ley que no sea las leyes literarias. En el campo semántico de la crítica se recogen términos como meteoro, tauromaquia, insufrible para calificar una actitud y una obra que, ironías del destino, con la muerte temprana del autor, es engullida por la industria editorial. Una vez más se hace patente la capacidad omnívora de la posmodernidad hacia las manifestaciones culturales más dispares incluidas aquellas que, aparentemente, se declaraban insufribles, rupturistas o resistentes a las estructuras de poder desde la nostalgia o el exilio, ambos como reductos para la verdad, para la autenticidad únicamente posible desde el nivel del individuo.

No hay duda de que el artefacto literario es posmoderno, el tipo de experimentalismo formal, que es una de sus señas de identidad, respaldado por un uso peculiar del lenguaje. La idea de lenguaje como materia para construir realidades, una instalación o un homenaje, a veces; otras como juego que dice cosas serias o que muestra la imposibilidad de decir. Sin embargo, su actitud es la de permanecer distante a ese sistema llamado posmodernidad, fuera de cualquier ideología y lejos de cualquier poder y los personajes descentrados la refuerzan.

Evidentemente, lo que está en juego es la necesidad de verdad, la renuncia a la trivialidad, ¿Se podría decir que Bolaño es un escritor de frontera?

4.5. Consideraciones finales

Si, por un lado, el movimiento globalizador amenaza la diversidad, el desarrollo de la sociedad de la comunicación favorece, al menos aparentemente, el hibridismo cultural. No es tarea fácil aprehender la contemporaneidad. Se muestra multiforme y a ello hemos de añadir la falta de distancia que nos permitiría una visión más abarcadora. Sin embargo, diferentes autores insisten en la existencia de algunas características comunes. Los espacios inciertos toman protagonismo, entre artes o en la cuestión literaria entre ficción y teoría o también entre géneros. Se establecen nuevas relaciones y las polaridades de la modernidad (público/privado, alta cultura/cultura de masas, creación/realidad) se disuelven y trascienden. Uno de los términos utilizados hasta la saciedad es deconstrucción, en este caso, de fronteras entre diferentes dominios. Además, el debilitamiento del centro cultural de occidente, con la caída de las viejas certezas, da lugar a la apertura a otros centros de influencia. Así, autores como Lyotard (1987) declaran la guerra a los principios universales y al pensamiento totalizador en favor de la diversidad. A lo que otro autor representativo de la cultura posmoderna como es Jameson (1991) aporta el desconocimiento del sentido de la historia, la idea de vivir en un eterno presente, sin profundidad ni identidad definida y, a nivel socioeconómico, señala el predominio del capitalismo multinacional. Baudrillard (1978) refiere que la emergencia de la cultura de masas, unida al amplio desarrollo de las tecnologías de la comunicación, hace que cualquier producto cultural entre a formar parte de la economía de mercado. A través de los medios de comunicación de masas, el signo enmascara la ausencia de realidad para transformarse en simulacro y como consecuencia del desierto de lo real se produce, por compensación, el culto a la experiencia vivida. Argumenta que la vida contemporánea se reproduce en *facsimil*, el simulacro convierte las experiencias en más reales que la propia realidad. Las nociones de fluidez, movilidad, ligereza son imperativos del mundo actual. Leyendo a Lipovetsky (2016) se puede corroborar que los propios sociólogos se parafrasean unos a otros rendidos al poder del mercado. La verdad es que los diferentes autores han pasado a entender la posmodernidad con fundamentos opuestos a la modernidad, la contemporaneidad como ruptura con el pasado. Las ideas de Rousseau fueron la primera gran inspiración que se oponía al principio de la razón como cimiento de la civilización. Defendía que el progreso racional de la civilización se lograba a costa de la degradación y de la corrupción de la moral. Consideraba la razón una aliada del individualismo egocéntrico. De

estos orígenes se llegará a la crisis de los modelos político-económicos de finales del s. XX y principios del XXI.

La interacción entre los diferentes flujos que caracterizan la globalización ha provocado transformaciones que obligan a generar nuevos discursos para abordar el presente. De ahí que en el terreno educativo se insista en la necesidad de un nuevo rumbo, que numerosos autores (Gimeno, 2008; Carvalho, 2010; Formosinho, 2013), estableciendo una línea consensual mínima, identifican con un nuevo humanismo.

El gran desafío sería avanzar un paso más de modo que la educación y más específicamente la E/A de lenguas no fueran a remolque de las transformaciones sociales.

Tercera parte. La praxis y el estudio empírico

El estudio de las disciplinas en estado puro, es decir, marcadas por su estatuto disciplinar originario, se transforma en el tercer milenio en una labor interdisciplinar, fruto de la demanda de los tiempos y de los movimientos cíclicos de la historia. Como muy pertinentemente observa Atienza Merino (2003:126) “hay un deslizamiento desde una concepción de los currículos, las relaciones pedagógicas y la construcción de los campos disciplinares centrada en el objeto, la materia y los contenidos a una concepción centrada en el sujeto, los actores y los procedimientos”.

La perspectiva se enriquece desde el comparativismo o entrecruzando saberes y no podía ser de otro modo si nos situamos en un mundo globalizado. Por lo tanto llevar la literatura al aula de lengua extranjera (LE) o enriquecer el aula de lenguas extranjeras por medio de textos literarios está en profunda sintonía con el espíritu de los tiempos. Considera Gardner (2008: 43) que,

(...) no podemos decir que un trabajo es interdisciplinario a menos que suponga una combinación adecuada de dos disciplinas como mínimo. Además, y por lo menos en un plano ideal, no basta con que estas disciplinas se yuxtapongan: deben estar realmente integradas. Esta integración debe ofrecer una comprensión que las distintas disciplinas no puedan ofrecer por separado.

Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje (E/A) de LE, el comunicativismo, entre otras teorías humanísticas, ha puesto de relieve que han de tenerse en cuenta los intereses, creencias, actitudes y el mundo emocional del aprendiz si no se quiere abordar el

proceso de adquisición de LE de manera parcial. De hecho, la mayoría de las corrientes vigentes defiende una E/A centrada en el alumno. Debemos atender al aprendiz globalmente, como ser cognitivo y afectivo en busca de una respuesta personal. Es decir, la aptitud y los factores afectivos van a explicar en gran medida el éxito o el fracaso en la adquisición de una LE (Arnold, 2000; Dörnyei, 2005). Partimos del presupuesto que los alumnos más motivados son alumnos más activos en el proceso de asimilación del nuevo conocimiento. Por consiguiente, a más motivación, menos apatía y menor comportamiento de evitación por lo que, consecuentemente, habrá un incremento de la competencia global de la LE.

Dos de los principios comunicativos con implicaciones directas en el aula son la consideración de la lengua desde una perspectiva social, no solo como objeto de estudio, y la ubicación del alumno en el centro del proceso. Por lo tanto abordaremos los aspectos comunicativos y discursivos de la lengua prestando atención a los aprendices. Es evidente que ambos principios imprimirán una determinada dinámica al aula a la que el docente, además, deberá contribuir creando un ambiente distendido, un espacio de confianza de modo que el alumno no se sienta intimidado a hablar. Pero qué ocurre si se cumplen estos parámetros, si se crea un entorno tranquilizador, si se da espacio al alumno para la comunicación, si se crean contextos de aprendizaje comunicativos y la interacción es pobre, lenta o escasa. Resultaría, como mínimo, paradójico o por lo menos desalentador que se le conceda el protagonismo al alumno, que se le sitúe en el centro del escenario del proceso de aprendizaje y que se obtenga silencio. Los alumnos tienen dificultad en participar y además consideran el hecho de hablar una exposición incómoda. Cuando el aprendiz está agradablemente instalado en una actitud más a la espera de recibir que de producir discurso, el docente se encuentra ante un reto, ¿cómo impulsar la participación activa y la implicación del aprendiz en el proceso de aprendizaje?

Es más, en este contexto, el modelo estructural que se sigue practicando por defecto, bien por falta de interiorización de modelos comunicativos o lo que es lo mismo por divergencia entre el programa y la praxis, funcionaría satisfactoriamente para el aprendiz y para el docente que no esté dispuesto a desafíos.

Por lo tanto, en el capítulo cinco vamos a presentar los planteamientos en los que inscribimos nuestra actuación. Se trata de presentar *input* que apele al aprendiz de forma global y que, a su vez, provoque una respuesta personal. Entendemos que si la literatura no provoca, si conforta, es autoayuda. No se trata de analizar, el texto literario pone al alumno a actuar y, la vez, genera un espacio que le permite ser. Cada vez son más los autores que hacen hincapié en que

no se trata de limitarse (Dos Santos, 2012: 47) “ao apetrechamento dos jovens a competencias cognitivas, ignorando competencias éticas, afectivas e sociais. É apostar no cidadão activo capaz de pensar por si mesmo, sentir por si mesmo e desejar por si mesmo”.

En este sentido, queremos destacar la atención a las competencias que se propone desde el Espacio Europeo de Educación Superior de manera a hacer convergir las estructuras educativas europeas. Concretamente lo que se pretendía era establecer puntos de referencia para las competencias generales y específicas de cada disciplina. Según la definición de Perrenoud (2001: 509) el concepto de competencia:

(...) es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Los diseños por competencias suponen un enfoque sustancialmente diferente a lo que se viene haciendo en nuestro entorno pero consideramos que la idea que subyace a la propuesta es factible y tiene todo el sentido en la intervención que queremos implementar. Las propuestas por competencias pretenden que el aprendiz desarrolle capacidades amplias para poder dar respuesta a las diferentes situaciones en una sociedad compleja y cambiante. Como indica Cano (2011) la noción de competencia engloba conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en juego ante una situación determinada. De modo que se incorporan aspectos como la comprensión, la reflexión y la crítica. Ideas que ya recogía el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en sus notas preliminares (Consejo de Europa, 2002: XII):

El Consejo, asimismo, apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez más participativos en relación con otras personas.

Así, nuestra apuesta, como se recoge en el capítulo seis, es llevar al aula materiales auténticos y tratar temas relacionados con el mundo en el que vivimos desde una perspectiva reflexiva procurando establecer un puente con la experiencia personal del alumnado. Se trata de promover el pensamiento reflexivo a partir de los documentos literarios, establecer relaciones con sus conocimientos previos y llegar a una perspectiva personal. Evitando identificar lo comunicativo con hablar por hablar. En cualquier caso, en nuestro contexto académico, el perfil del aprendiz respaldaría el uso de materiales literarios.

Muchos partidarios de la integración de los textos literarios (TL) como recurso en el aula de ELE los sitúan en niveles avanzados al igual que el propio MCER (Consejo de Europa, 2002). Reiteramos la convicción de que se pueden incluir desde los niveles iniciales siguiendo los mismos criterios que se aplican a cualquier otro material auténtico. En nuestro caso, hemos realizado la intervención en un nivel B1, el nivel de usuario independiente. El objetivo es llevar los TL a las clases de ELE para observar y poder confirmar algunas de las potencialidades que se les atribuyen y que resultarían muy enriquecedoras para el proceso de E/A. Una de las intenciones es recurrir a los TL como medio para solventar la apatía y la pasividad que se observa en una buena parte del alumnado y que redundan en una escasa participación y consecuentemente en un menguado desarrollo del comportamiento comunicativo. Se trata de leer, pensar/comprender y a partir de ello, producir conocimiento. A este respecto Clark (2015) afirma que pensamiento profundo y aprendizaje no se producen por sí solos, la cuestión que ella plantea a los alumnos es “¿cómo puedes usar lo que sabes para mejorar tu vida y la de otros?”. La enseñanza tradicional quiere que los alumnos aprendan lo mismo y al mismo tiempo pero ello no es aprendizaje real. Como anécdota se pregunta Bahón (2015) cuántas veces hallamos el conjunto vacío o el mínimo común múltiplo en nuestras vidas. La homogeneización y la uniformización no son las demandas con las que se va a encontrar el alumnado del s. XXI, a lo que añade que si se destruye el potencial de la diversidad, se van a construir países más pobres (Bahón, 2015). Más que agotarse el modelo tradicional de enseñanza lo que ocurre es que los sistemas sociales evolucionan y como tal demandan nuevas competencias. Asistimos, pues, a un tiempo de transición en donde se proponen y experimentan diferentes modelos. Ya no se trata de aplicar una solución estándar a un problema estándar. Se habla de la sociedad digital, de la sociedad de la información, pero sin comprensión la información por sí sola no se transforma en conocimiento. Y a su vez, en relación al conocimiento, tan importante como tenerlo es saber cómo aplicarlo. Hemos optado por un planteamiento docente que en vez fomentar la transmisión, el almacenamiento y la reproducción de información promueva el desarrollo del pensamiento reflexivo, que cuestione y permita la elaboración e intercambio de ideas acorde con una sociedad plural. Sostiene Alonso Tapia (2005: 147) que “el interés y el esfuerzo son mayores si las tareas exigen comprender y pensar y no solo recordar”. Todo ello, sin descuidar las emociones, consideramos el placer un buen compañero del aprendizaje así como consideramos el miedo contraproducente puesto que lo inhibe. En clase, como en la vida, la consigna podría ser pensar, sentir y hacer. Como dice Perkins (2008: 21): “el aprendizaje es una consecuencia del

pensamiento activo. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo”. Y Stevick (1998) insiste en la misma idea, señala que el objetivo del aprendizaje no puede ser solo transmitir información de contenidos sino perseguir metas vitales, procurar que los alumnos se conviertan en miembros responsables de la sociedad. En la medida en que reflexionemos y establezcamos relaciones con lo que ya sabemos, aprenderemos.

Otro aspecto que queremos enfatizar es que lo comunicativo nos parecería empobrecedor si lo limitamos a la práctica de las cuatro destrezas en un lenguaje puramente referencial. Dice Fumaroli (2001: 242) en relación a la literatura:

Estes textos ricos de sentido educam o discernimento moral e formam o juízo para distinguir entre aparência e realidade, emoção verdadeira e emoção fingida...Não percebo por que razão as línguas estrangeiras deveriam ser tratadas como criadas, votadas à comunicação brutalmente utilitária.

Abogamos, pues, por una enseñanza holística en la que esté implicado el alumno de manera global, asumiendo un papel activo. De ahí que llevemos al aula textos que supongan algún desafío intelectual. Se trataría de, paulatinamente, superar la identificación de enfoque comunicativo con enfoque instrumental. La lengua es un instrumento de comunicación necesario para realizar las transacciones cotidianas, y este es, sin duda, un aspecto fundamental, pero no lo es menos que la lengua es un instrumento para pensar, expresarnos y entender el mundo; y esta va a ser la idea a la que queremos dar relevancia en este trabajo. La comunicación resultaría pobre sin expresión. Entendemos que promover el pensamiento crítico va al encuentro del desarrollo del pensamiento creativo, confluye la propuesta de dar sentido con la de generar nuevas respuestas. Se reivindica, ahora, que tan importante como saber hacer, debería ser saber ser. En suma, vamos a observar de qué manera influyen los textos literarios en los siguientes aspectos:

- El entendimiento del mundo que nos rodea y el pensamiento crítico.
- La implicación, la conexión que puede establecer este recurso con la parte afectiva del aprendiz de modo a lograr una interacción genuina, a promover la respuesta personal.
- El desarrollo de su autonomía, mostrando una actitud más activa en su propio proceso de aprendizaje.

- La creatividad, la posibilidad de llegar a distintos estilos cognitivos y conectar con/potenciar las distintas inteligencias de modo a obtener soluciones variadas.
- Como la atención a los aspectos anteriores redonda inevitablemente en una mejora de la competencia comunicativa.

Para ello, adoptamos la investigación en acción como herramienta metodológica por las posibilidades que ofrece para observar, comprender y poder mejorar la práctica del aula, es una modalidad de investigación que genera conocimiento y este, a su vez, permite accionar una mejora en el nuevo ciclo de la práctica educativa.

En el último capítulo recogemos los datos del experimento y las apreciaciones de los alumnos acerca del trabajo realizado. A partir del análisis estadístico y el contraste de las respuestas de los cuestionarios podremos aceptar o rechazar la hipótesis que planteamos en este estudio. Mediante la estadística descriptiva caracterizaremos la muestra a partir de la que realizamos el estudio y, en un segundo momento, la estadística inferencial nos permitirá extraer conclusiones de los resultados obtenidos de la muestra acerca del universo o la población general, en este caso, los aprendices universitarios de ELE de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade de Lisboa*. A nuestro juicio, tan importante o más que los resultados obtenidos ha sido la atención al proceso. La toma de conciencia de los intervinientes, tanto docente como aprendices, ha sido uno de los aspectos más interesantes, sin lugar a dudas.

5. La investigación: presupuestos teóricos, planteamiento del problema e hipótesis

¿Es posible que, entrados en el tercer milenio, en la mayoría de los centros educativos predomine un modelo de enseñanza centrado más en repetir cosas sabidas que en construir nuevos saberes? ¿Es posible que se mantenga un modelo de enseñanza que propicia una formación basada en consumir información frente a una concepción del alumnado como sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje?

(Latorre, 2013: 5)

5.1. Consideraciones previas

Si partimos del supuesto de que la enseñanza causa el aprendizaje, sin duda, el responsable último del proceso sería el profesor. Y si así fuera la solución a problemas de déficit de aprendizaje sería muy sencilla, el profesor debería mejorar la calidad de su actuación. Pero el proceso de E/A es bastante más complejo.

En los años 70, en un momento de transformación de un contexto memorístico para uno basado en el descubrimiento y la comprensión, surge el movimiento investigación en acción. Como apunta Elliott (1990: 198) se trataba “de conseguir determinada calidad de comunicación con los alumnos acerca de las cuestiones planteadas por las tareas de aprendizaje. Se consideraba la enseñanza como una forma de acción comunicativa”. Ello presupone una concepción activa del aprendizaje y no augura que este sea la consecuencia de la enseñanza. Pasar de espectador a agente, de una actitud pasiva a una actitud activa en el proceso de aprendizaje es el gran desafío. Y este desafío que se deberá afrontar entre todos, docente y alumnos, será la clave de una buena práctica pedagógica. Pretendemos fomentar el conocimiento generador, es decir, “conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a

desenvolverse en él” (Perkins, 2008: 18). Hay autores que advierten de que solo se prepara a los alumnos para conocer el pasado y nos olvidamos que debiéramos incluir también la preparación para su futuro; con las deficiencias que ello conlleva en cuanto a vitalidad intelectual y económica de un país. La búsqueda trivial de conocimiento augura consecuencias en el modelo social.

En los últimos años, las pedagogías más integradoras coinciden en que los materiales llevados al aula deberían apelar al intelecto, a los afectos y, a poder ser, a los sentidos. Stevick (1980: 15) ha subrayado que los “aspectos físicos, emocionales y cognitivos del alumno no se pueden aislar en la práctica uno de otro: lo que ocurre en una de estas áreas repercute inexorablemente en lo que es posible en las demás”. Esta visión multidimensional del aprendizaje nos ha hecho creer que los textos literarios podrían tener algo que decir en el aula de LE. Por mencionar solo un aspecto, la lectura es aparentemente una actividad fácil, una actividad que el aprendiz portugués sitúa en el menor grado de dificultad; no obstante, implica un alto grado de actividad mental cuando se trata de comprender, interpretar o relacionar lo leído. En un informe sobre educación de los servicios de evaluación norteamericanos (1982) se recoge el comentario siguiente:

Los alumnos parecen satisfechos con la interpretación inicial de lo que han leído y se sienten perplejos cuando se les pide que expliquen o defiendan su punto de vista. Por lo tanto, las respuestas a los puntos de evaluación que requieren fundamentar criterios, analizar textos o defender un juicio o una perspectiva son decepcionantes. Muy pocos pueden dar algo más que respuestas superficiales.

Estas apreciaciones tienen mucha más actualidad de lo que nos hubiera gustado como veremos más adelante.

A este estado de cosas se une una experiencia que tuvimos hace dos años cuando hicimos una sustitución de dos clases (5h) en el Instituto Cervantes, en un nivel intermedio. En vez de dar continuidad al programa, elaboramos algunas actividades a partir de fragmentos de la obra del escritor chileno Roberto Bolaño procurando armonizar las cuatro destrezas básicas (entendemos la interacción integrada en la oralidad y en la escritura). El interés que suscitó la experiencia en el grupo nos llevó a pensar que este tipo de materiales podría enriquecer el trabajo en el aula de ELE. Inspirándonos en esta idea organizamos un programa integrando sistemáticamente los TL en cada unidad de trabajo a fin de poder realizar una intervención durante un semestre, y a partir de ella, observar si realmente se consigue el efecto deseado,

implicar al aprendiz y llevarlo a una actitud más activa en su propio proceso y a una mayor autonomía en el aprendizaje. Este sería un aspecto importante. Consideramos que cada grupo conforma una entidad individual, un microcosmos particular, pero de algún modo los resultados siempre podrían sugerir posibles líneas de actuación. Aplicamos este tratamiento a un grupo experimental TP1, nivel B1, en el primer semestre del curso 2014/2015 para contrastar los resultados con un grupo de control, TP5 y TP6, nivel B1, del segundo semestre 2015/2016, en la *Faculdade de Letras* de la *Universidade de Lisboa*.

En este apartado vamos a abordar los presupuestos teóricos en que se basa la investigación en acción y los objetivos que nos han guiado a la hora de llevarla a cabo.

5.2. Contexto y revisión crítica

Creemos, al igual que Elliott (1990), que son los valores y los principios los que hacen que un proceso sea educativo y no la atención prioritaria a los productos cuantificables. Este autor inspirándose en los planteamientos de Stenhouse (1984), señala la dimensión ética de la práctica educativa. Entendemos como valores educativos los que promueven la capacidad del alumno de comprender la compleja realidad en que vivimos. Serían, pues, los que favorecen la capacidad de pensar, sentir y actuar. Perkins (2008) en el *Teaching for Understanding Project*, el proyecto de enseñanza para la comprensión (EpC) incide en que aunque muchos alumnos desenvuelven con éxito actividades relacionadas con el aprendizaje acumulativo tienen serias dificultades en la comprensión y la reflexión personal sobre un tema. En estos planteamientos subyace la idea de integrar habilidades de pensamiento en la enseñanza de contenidos, que los aprendices piensen a partir de lo que conocen. De hecho, Perkins (2008) establece varios tipos de conocimiento, entre ellos el inerte o el ritual que sirve para seguirle el juego a las instituciones educativas. Y añade a este respecto (2008: 41): “Si los estudiantes no aprenden a pensar a partir de los conocimientos que están almacenando, dará lo mismo que no los tengan”. Como señala este autor, la cultura de la reflexión no es una tarea fácil. Otro autor que sigue la misma línea de trabajo, Swartz (2013), uno de los impulsores del *Thinking based Learning*, apunta que se trata de enseñar a pensar. Los alumnos no están acostumbrados a pensar, lo que conlleva ser creativo para generar ideas y relacionarlas, y ser crítico para analizarlas y evaluarlas. En el prólogo a esta obra, afirma Perkins (2013:4) “Pensando infundimos vida al conocimiento, lo ponemos en marcha, lo ponemos a prueba frente a las normas aceptadas, lo ponemos en movimiento para hacer conexiones y predicciones, le damos forma para crear productos y conseguir resultados creativos” y añade “Se acabó aquello de lo aprendemos ahora y ya haremos algo con ello después”. Ello supone concebir el aula como un

espacio de trabajo abierto a la divergencia, al intercambio y al contraste de pareceres y experiencias personales.

Es innegable que hoy en día el acceso a la información es prácticamente inmediato, el desafío está en filtrar esta información, integrarla y establecer conexiones para construir un discurso coherente y respetuoso con el de los demás. Para ello debemos proporcionar modelos que fomenten esta actitud. En efecto, afirma Gardner (2008: 84) “Es posible recibir una excelente formación científica, matemática y técnica en un entorno totalmente intolerante. (...), la enseñanza no puede eludir cuestiones relacionadas con el respeto bajo el pretexto de un estudio disciplinario puro”.

A fin de cuentas no deberíamos olvidarnos de que seguimos metodologías pero estamos ante personas. O lo que es lo mismo, tan importante como lograr resultados observables es lo que ocurre con los interlocutores dentro del aula. Las creencias de los alumnos sobre sus capacidades interfieren en su rendimiento. A este respecto advierte Stevick (1980: 4) que “el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas”, aseveración que, como mínimo debería movernos a la reflexión. Y este mismo autor (2000) asegura que no hay un método que sea el mejor en la E/A de LE y el hecho de prestar atención a la afectividad no significa haber descubierto la piedra filosofal que va a permitir resolver todos los problemas pero si intentamos equilibrar afectividad y contenidos se puede producir alguna alquimia entre los elementos del aula. Cabría preguntarnos si la afirmación de Costa (1991) “Para que el cerebro comprenda, el corazón tiene que escuchar primero” tiene algo que ver con otra de Toch (1991) “Los chicos no vienen a aprender, simplemente vienen a clase”. Arguye Baker, con mucho sentido común que (1997: 126) “Elegir la mejor teoría o el mejor método de enseñanza es tan peligroso como elegir un solo traje para todas las ocasiones. La complejidad de la adquisición de una lengua hace poco inteligente llevar siempre el mismo vestido”.

Nuestra concepción de la E/A se enmarca en la tradición humanística en la que se considera al alumno en su globalidad. Dentro de esta filiación humanista, asumimos las teorías cognitivas constructivistas porque al igual que Williams y Burden (2008: 12) entendemos que “cada individuo construye su propia realidad y por tanto aprende cosas diferentes de manera muy distinta, incluso cuando se les proporciona experiencias de aprendizaje aparentemente semejantes”. Es decir, el alumno es el protagonista en la construcción de su propio conocimiento. Y a la vez, esta configuración personal del conocimiento se produce en un entorno, y ahí nos situamos en la perspectiva interaccionista del aprendizaje, aprendemos por

medio de la interacción con otros y aprendemos para usar el nuevo conocimiento lingüístico en un contexto social.

Asimismo, se entiende que el aprendizaje más duradero es aquel que es percibido como relevante por el alumno, el aprendizaje significativo es aquel en el que el aprendiz participa activamente, engloba tanto la percepción como los sentimientos, y relaciona lo aprendido con los conocimientos previos. Y para que la percepción y la afectividad se encuentren en un grado óptimo es importante que el docente cree un ambiente de confianza, apoyo y atención donde se minimice la ansiedad y el estrés. Se trata de que información y formación vayan de la mano en un intento de mejorar la eficacia de la enseñanza de idiomas (Arnold, 2000). Cada vez surgen más propuestas que hacen hincapié en la necesidad de proporcionar una educación integral que proporcione al aprendiz conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ser un individuo competente tanto en los ámbitos personal, profesional como social. Se mantiene (Núñez y Llerena, 2009) que la educación no solo debe dotar al alumno de conocimientos útiles para la inserción en el mercado laboral sino para vivir. No solo es importante tener conocimientos sino también tener criterio para aplicarlos (Cano, 2011). Esto es, se habla cada vez más de construir ciudadanía. La formación debería permitir poder acceder a las diferentes culturas que conforman nuestra sociedad (literaria, artística, política) y, a la vez, poder interactuar con individuos de culturas diferentes.

Otro aspecto a tener en cuenta es el profesor como profesional que reflexiona sobre su propia práctica. Schön (1998) afirma que es posible construir conocimiento a partir de la práctica, que se debe redefinir el papel y renovar la confianza en los profesionales. Al igual que ocurre con cualquier práctica social, el docente puede realizar una práctica rutinaria y mecánica en la que aplica las mismas soluciones a problemas generales o puede realizar una práctica en la que interviene, en virtud de la situación educativa. En la primera opción las consecuencias son seguramente predecibles; en la segunda, no se pueden establecer con claridad unos resultados pues están abiertos al proceso colectivo. La reflexión crítica significa también que el docente debe tomar conciencia de su sistema de creencias, tanto respecto al aprendizaje como respecto a los alumnos; y cómo estas inciden en las decisiones que toma y en su comportamiento en el aula.

Suscribimos totalmente la afirmación de Elliott (1990) de que la reflexión individual ha de apoyarse en un buen conocimiento teórico y de ahí pasar a desarrollar conocimiento compartido a riesgo de no acabar inventando la rueda. De este modo se evitarían dos peligros en los que se puede incurrir en la práctica docente, el primero, la reproducción acrítica de

modelos estereotipados o predefinidos y en el otro extremo, el de que todo vale porque soy un docente muy hábil. Así considerada, en la práctica docente ha de haber indagación, experimentación y reflexión.

5.3. Presupuestos teóricos. El profesor investigador

En la investigación científica, el objeto de estudio se ha abordado fundamentalmente en base a dos grandes perspectivas, la denominada metodología cuantitativa y la metodología cualitativa. Esta dicotomía es más aparente que real, pues desde una concepción posmoderna se redefine la relación y se entienden ambas como paradigmas complementarios. Se aboga ahora por trascender la distinción cantidad/cualidad e integrar métodos.

La propuesta cualitativa se adentra en el ámbito educativo de la mano de la antropología y la sociología. En esta segunda opción, se pone de relieve que la atención se sitúa en la descripción de las situaciones y comportamientos privilegiando la voz de los participantes (Colmenares, 2008). En torno a esta denominación se agrupan una variedad de modalidades, entre ellas la opción a la que nos adscribimos, la investigación en acción (IA).

A partir de los años ochenta, surge un movimiento que reivindica el papel del docente investigador y para ello es necesario que este abandone la actitud consumista y conformista. Cada vez son más los autores que apuntan la necesidad de entender el aula como lugar de experimentación (Schön, 1992; Kumaravadivelu, 2012), el docente como profesional autorreflexivo, observador de la práctica cotidiana y que, a partir de ella, genera nuevas opciones/acciones y el alumno como ciudadano pensante, activo y constructor de conocimiento. Se insiste en que el docente debe llevar a cabo un proceso de reflexión continua, en el sentido de hacer más explícitas y ser más consciente de sus creencias y de las características del entorno y así poder tomar decisiones más fundamentadas. Sería interesante además que este fuera un proceso compartido, con el que los alumnos estuvieran comprometidos. Son ideas clave, el compromiso, el análisis crítico y la transformación (Carr & Kemmis, 1988).

Kumaravadivelu (2012) propone la sustitución de modelos lineales por lo que él denomina un modelo modular, en el que se integran múltiples aspectos y permite abordar el trabajo en un sentido u otro dependiendo de las necesidades detectadas. Este modelo es entendido como un ciclo transformativo y se sintetiza en la sigla KARDS. Véase a continuación,

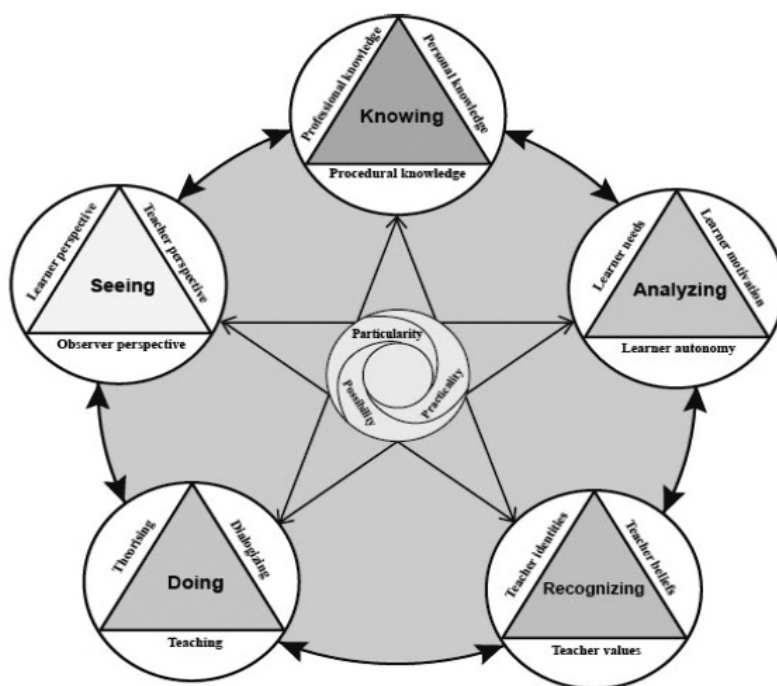


Figura 5.1. Representación del modelo modular (kumaravadivelu, 2012: 125).

Aunque todavía existe la disociación tradicional en que investigación y práctica constituyen actividades paralelas y jerarquizadas, se sobrepone en la actualidad la idea de que la investigación sobre la práctica genera nueva teoría. La propuesta ahora es vincular enseñanza e investigación en un diálogo constante, en continua retroalimentación, con la perspectiva de transformar la práctica educativa. Como sostienen Carr & Kemmis (1988: 51):

En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción (...).

Añadimos además que lo que denominamos práctica no se reduce a lo observable. No se trata únicamente de las acciones que los docentes realizan sino que implica además sus creencias y sus conocimientos implícitos.

El concepto de profesor investigador fue desarrollado por Elliott (1990), y suponía el abandono del papel de profesor reproductor de conocimiento para adoptar la figura del docente capaz de analizar, interrogarse, comprender y dar respuesta a las diferentes situaciones y contextos académicos. Este enfoque redefine el papel del profesor otorgándole mayor autonomía y capacidad de provocar cambios. Pero el origen está en el campo de las investigaciones psicológicas. En los años 40 Lewin concibe al investigador como agente de

cambio en la resolución de problemas prácticos. En sus investigaciones surgen por primera vez los criterios de intervención, mejora y colaboración que encontramos más adelante en la investigación en acción. Es el primero que acuña el término investigación en acción para referirse a la investigación que se desarrolla en espirales de reflexión y acción.

Optamos por esta modalidad de investigación porque creemos que es la metodología que nos puede dar la mejor respuesta a la pregunta cómo puedo mejorar lo que estoy haciendo. Es una herramienta que nos permite profundizar la comprensión de la situación pedagógica y a la vez, está orientada a la transformación, es decir, persigue una mejora de la práctica y un mejor entendimiento de las mismas. Es importante destacar dos aspectos. El primero es que esta comprensión no implica una respuesta específica, simplemente se identifica una problemática para la que se diseña un curso de acción. Y el segundo es que el problema se aborda desde el punto de vista de los intervinientes, el investigador va a ser un observador participante. Lleva implícito el conocimiento y el cambio y aborda la realidad del aula como entidad en constante reconstrucción. Este marco metodológico se organiza en torno a cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Como bien señala Latorre (2013: 21) “la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación”.

El diseño de un proyecto de investigación en acción ha de tener en cuenta los siguientes momentos: identificación de un problema o aspecto a mejorar, elaboración y consiguiente ejecución de un plan de acción, observación y reflexión sobre los resultados que llevan a un nuevo ciclo.

El modelo procedimental se suele representar como una espiral de ciclos (Latorre, 2013: 32):

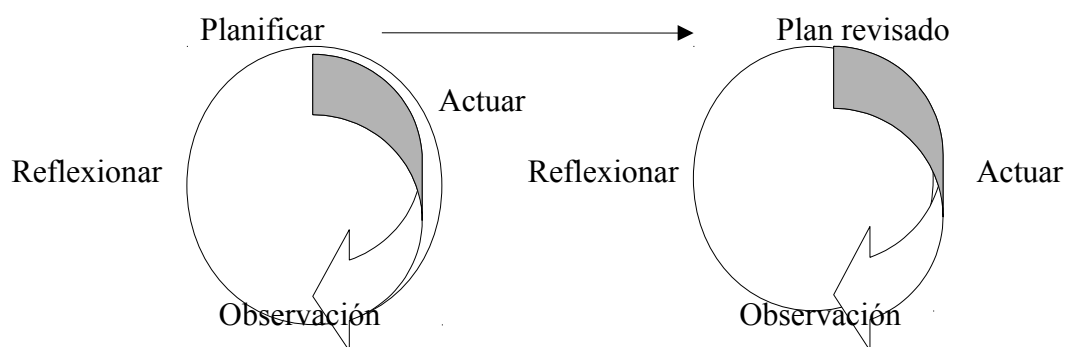


Figura 5.2. Espiral de ciclos de IA.

Constituye un proceso flexible que se va construyendo a medida que se va realizando. También se podría ver como un proceso triangular cuyos vértices se asentarían en la investigación, la acción y la transformación.

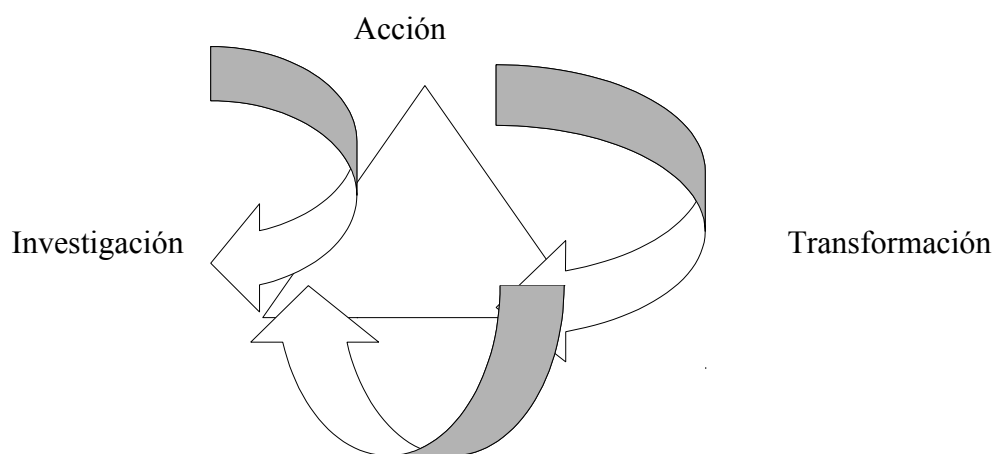


Figura 5.3. Modelo procesal IA.

La investigación en acción es un concepto genérico que designa una variedad de modelos de investigación. Se trata de una investigación sobre la propia práctica. Consiste en llevar a cabo una serie de estrategias de acción para posteriormente ser sometidas a reflexión y análisis de modo a producir conocimiento y cambio. La mayoría de autores destaca la importancia de la acción, acción que funciona como motor de la investigación. El objetivo es lograr una mejor comprensión de la práctica docente con el fin de mejorarla.

La mayor preocupación es realizar un trabajo riguroso y de calidad. De acuerdo con Tuckman (2005), para que la investigación sea tal, han de considerarse dos principios, el de la validez (interna y externa) y el de la fiabilidad. Criterios que provienen de la metodología cuantitativa. Se dice que un estudio tiene validez interna cuando los resultados son coherentes con los objetivos, están en consonancia con el programa que se ha pilotado y no están distorsionados por otros factores. La validez interna está relacionada con el grado de sinceridad de las respuestas de los individuos participantes. Asimismo, el experimento tiene validez externa si los resultados pueden ser aplicables a otras situaciones similares. La metodología investigadora posee fiabilidad cuando permite que los aprendices aporten información consistente y esos resultados se mantendrían si se replica el estudio.

Además debe cumplir algunos criterios o exigencias éticas. Como se trata de investigar el comportamiento de los seres humanos, seguimos los códigos que ha desarrollado la American

Psychological Association (APA), en concreto el principio E referido a la confidencialidad, de forma a no comprometer y proteger la privacidad de los participantes, a respetar el derecho a permanecer en el anonimato.

Por otro lado, desarrollar un alto nivel de autoconciencia acerca del trabajo supone disponer de una buena capacidad de autocrítica y de capacidad para tolerar pérdidas de autoestima en relación a la propia práctica. Además de encajar la diferencia entre nuestras aspiraciones y la realidad del aula. Analizando la tarea retrospectivamente hubiéramos preferido realizar el estudio acompañados de un observador participante externo. Aunque insistimos en el diálogo sincero y nos mostramos abiertos a la retroalimentación procedente de los alumnos, hemos tenido la impresión de que, por momentos, había otras corrientes subterráneas operando. Entendemos que es muy interesante poder acceder a los efectos que tiene el comportamiento inconsciente del docente en su grupo de alumnos.

Reproducimos, a modo de ejemplo, un extracto de las notas recogidas por un observador en clase (Elliott, 1990: 155):

Alumno: Pero no te pregunta tus conclusiones; él dice su propia conclusión y tú tienes que escribirla. Pregunta si estás de acuerdo, no siempre, pero no quiere que se le contradiga, por lo que dices que sí para que se quede tranquilo.

Observador: ¿Tú dices que sí para que se quede tranquilo?

Alumno: Para que esté contento...

Observador: En un momento hizo una suposición y os preguntó si estabais de acuerdo en que se trataba de una suposición razonable. No sé si lo recordáis.

Alumnos: Sí.

Observador: Y una persona dijo que sí, mientras los demás se quedaban callados. Ahora quiero saber si la persona que dijo que sí estaba realmente de acuerdo o dijo que sí únicamente porque pensaba que él quería que le dijese que sí, y por qué todos los demás se quedaron callados.

Alumno: Bueno, le gustaba que dijéramos que sí, eso causó lo que usted pudo observar.

Alumno: Si dices que no, pierdes el tiempo dando razones, ¿no?

Alumno: sí, si dices que no, se para y no acaba (...).

5.4. Formulación del problema: preguntas, objetivos e hipótesis

No se plantea tanto como un problema sino más como una preocupación. En la *Faculdade de Letras*, en los grupos que se forman de lenguas extranjeras los alumnos pueden provenir de diferentes áreas, cada uno de ellos hace un trayecto académico particular, es decir, pueden coincidir solo en una asignatura. Lo que se está percibiendo de forma notoria es una mayor desvinculación del grupo, desvinculación que va en aumento de año para año. Los alumnos entran en el aula y se sientan distanciados, permanecen en silencio interactuando con sus aparatos tecnológicos hasta que entra el profesor y empieza la clase. Cuando el grupo está constituido por alumnos de más edad, se produce más interacción, participan más ya desde el inicio, y a medida que transcurre el semestre se llega a crear una buena dinámica en el aula, pero si todos pertenecen más o menos a la misma franja de edad (+/-21) cuesta bastante sacarlos del silencio, la pasividad y la apatía. De ahí que la práctica comunicativa se resienta, sea escasa, lenta y telegráfica. Posiblemente el modelo de enseñanza formal, estructurado y dirigido, en el que el alumnado permanece dependiente de la autoridad del profesor, no contribuye mucho a promover la autodirección del propio aprendizaje y la iniciativa. Y este es el modelo del que provienen, en el que están instalados y que prefieren la mayoría de nuestros alumnos.

Así las cosas, creemos que llevar al aula la literatura como recurso para la E/A de español podría ser de gran ayuda para revertir la situación, o al menos eso auguran los expertos. Carter y Long (1991: 3) son claros al respecto:

Using literature as resource suggests a less academic though no less serious approach to the reading of literature ... literature can be a special resource for personal development and growth, an aim being to encourage greater sensitivity and self-awareness and greater understanding of the world around us. It can also supply many linguistic opportunities to the language teacher and allow many of the most valuable exercises of language learning to be based on material capable of stimulating greater and involvement.

Por lo tanto, en la puesta en marcha de este estudio dos son los objetivos generales que nos proponemos y están estrechamente relacionados:

- Entender la lengua, sobre todo, como instrumento para pensar, expresarnos y entender el mundo.
- Desarrollar una E/A con fines vitales y no solo académicos.

Para ello y partiendo de las necesidades detectadas, los objetivos específicos que tenemos en mente son:

- Sobre todo, complementar la escasez y facilidad textual del manual con materiales auténticos y que supongan algún reto al aprendiz.
- Proponer actividades que potencien la comprensión, el pensamiento reflexivo y la autoexpresión.
- Trabajar documentos que reflejen la contemporaneidad.
- Crear dinámicas que favorezcan el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Y con el experimento pretendemos comprobar si los textos literarios pueden constituir un *input* que desarrolle la habilidad de pensar, favorezca la respuesta personal y genere una interacción de calidad en el aula, y si, a su vez, las actividades de lectura y escritura mejoran la competencia lingüística y si todo ello redunda en el incremento de la competencia comunicativa. Es decir la pregunta fundamental a la que tiene que responder la intervención es: ¿El uso de estos textos literarios produce una mayor implicación del alumno en su proceso de aprendizaje? Entendemos por implicación participación, comunicación genuina, esfuerzo/motivación y autonomía. El siguiente paso consiste en construir una hipótesis de acción, una solución o respuesta plausible a la pregunta que se plantea. Nuestro propósito es realizar la intervención con los textos literarios y observar si esta propuesta podría ser de utilidad como solución al problema formulado, y en último término, si se podría extrapolar este tratamiento a otras situaciones semejantes.

Para establecer una significación estadística, debemos partir de una hipótesis nula (H_0), que formulamos del siguiente modo: el uso de TL de manera sistemática en el aula no guarda relación con el desarrollo de la habilidad de pensar, ni con la implicación del aprendiz en el aula, esto es, no tiene influencia a nivel cognitivo ni a nivel afectivo, por consiguiente no tiene lugar la mejora de las destrezas, especialmente, las productivas (EO y EE). Y en contraste, formulamos la hipótesis alternativa (H_1) basada en fundamentos teóricos de que el trabajo con los TL elegidos, materiales susceptibles de lecturas diferentes y personales, incrementa el pensamiento reflexivo y la interacción significativa en el aula con lo que mejora la implicación y, consecuentemente, la competencia comunicativa. El cumplimiento de esta hipótesis supone que la variable independiente, es decir, la intervención pedagógica, promueve una mayor implicación y en última instancia la mejora de la competencia comunicativa.

5.5. Consideraciones finales

Se puede hacer lo que se ha hecho siempre porque de alguna manera se obtienen resultados o se puede hacer una reflexión constructiva a partir de la observación de deficiencias y tratar de poner en práctica experiencias que creemos que pueden aportar riqueza a los individuos involucrados. Se puede pensar que la labor que se realiza no tiene mayores repercusiones o se puede creer que a una buena parte de los aprendices les interesa lo que ocurre en el aula.

En todo caso, si observamos cambios sustanciales en la sociedad en la que vivimos, lo esperable es que la educación se vaya transformando tanto en objetivos como en prácticas. A lo que hay que sumar que una mayor experiencia profesional va modificando, habilitando y posibilitando la mejora de la actuación docente.

El siglo XXI está siendo un tiempo de grandes cambios, de constantes transformaciones. Dos de los ejemplos ineludibles, la globalización económica o el desarrollo de las tecnologías, están impulsando nuevas formas de vida. El flujo de capitales, de información y de trabajadores no tiene precedentes. Igual de fluidas son las crisis tanto económicas como humanitarias. Las fronteras profesionales y vitales se han diluido y ello demanda nuevas habilidades.

En cada época, los sistemas sociales, con sus necesidades, determinan nuevas metodologías educativas que desplazan a las anteriores. En este momento, en LE asistimos predominio del *learning by doing*, la lengua es considerada un instrumento para llevar a cabo acciones en la vida cotidiana. No obstante, también se oyen voces que subrayan la necesidad de educar para formar buenos ciudadanos. Incidir en la E/A para la reflexión y la comprensión puede situarnos en un camino posible. El conocimiento de la materia es útil y necesario pero no es suficiente. La verdadera comprensión supone aprovechar ese conocimiento para dar respuesta a nuevos problemas/situaciones. A este respecto, señala Gardner (2008: 59) “En esta época de creciente globalización la creatividad se busca, se cultiva y se elogia” y añade (2008: 71) “las sociedades que sepan alimentar y sustentar la creatividad tendrán más probabilidades de prosperar que las que la desalienten o se limiten a copiar lo logrado y superado por los verdaderos innovadores”.

Los investigadores señalan que la E/A de un LE es un proceso complejo. Proceso que se va enriqueciendo con las demandas de la sociedad. Estos tiempos requieren creatividad, respeto y tolerancia y también ética.

6. La propuesta didáctica. Diseño de un programa de intervención

Los materiales deben producir algún tipo de impacto en los estudiantes: atraer su curiosidad, interés y atención, a través de la novedad e interés de los temas, de la variedad de textos y voces, una presentación gráfica atractiva y tareas que retan al aprendiz a pensar.

(Tomlinson, 1998: 7)

6.1. Consideraciones previas

En este capítulo vamos a desglosar nuestra propuesta de trabajo. Diseñamos una programación para un nivel B1 de español lengua extranjera integrando textos del escritor chileno Roberto Bolaño en cada unidad del manual a partir de un eje comunicativo. Esta programación constituirá la base del tratamiento pedagógico que llevamos a cabo en la *Faculdade de Letras* en el primer semestre del año lectivo 2014/2015 para realizar la investigación en curso. El conjunto de textos está constituido por entrevistas, poemas, artículos, ensayos, cuentos y fragmentos de dos novelas, *Los detectives salvajes* y *2666*, más adelante los identificaremos en detalle.

En la *Faculdade de Letras*, la enseñanza de lenguas extranjeras está adscrita al *Departamento de Linguística Geral e Românica* y no está asociada a ninguna licenciatura en concreto. El grupo de español está formado por diez profesores, cuatro a tiempo completo y seis a tiempo parcial. Entre estos se distribuyen los niveles de lengua que se ofrecen: A1, A2, B1, B2.1, B2.2, C1 y C2. Hay que indicar que se imparten, además, otras asignaturas como Traducción, Lingüística española o las Didácticas I y II. El perfil académico del profesorado está constituido por tres licenciados, seis profesores con máster y uno con doctorado. Todos cuentan con amplia experiencia en la enseñanza de ELE.

De más está decir que el establecimiento de los niveles de lengua se hace de acuerdo a los dos documentos de referencia, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), que adaptamos a las necesidades de nuestro contexto educativo. Añadir, asimismo, que el cuerpo docente dispone de autonomía a la hora de impartir las clases, pero siempre teniendo en cuenta que hay que asegurar los contenidos específicos de cada nivel. De ahí que hayamos establecido un manual de uso y realicemos un examen final común, de modo a garantizar que el alumnado de un mismo nivel sea tratado de manera equitativa en cuanto a contenidos, metodología y evaluación, independientemente del profesor que le haya sido atribuido.

Cuando asumimos una intervención de este tipo somos conscientes de lo anterior y, en nuestro caso, al sernos atribuido el nivel B1 en el primer semestre 2014/2015, sentimos como mínimo algún desasosiego.

En la distribución de niveles no hay un sistema predeterminado. Cualquier docente puede impartir cualquier nivel y dentro del mismo nivel puede atribuírsele un grupo u otro. En nuestro caso concreto, de entrada, indicamos que, a ser posible, preferiríamos no tener un nivel C, justamente porque defendemos la inclusión de los textos literarios desde los niveles iniciales y no únicamente en el nivel de usuario competente como propone el MCER (2002).

En la facultad, el nivel B1 no está dividido en dos módulos como el nivel siguiente B2.1 y B2.2, por lo tanto, es consistente en cuanto a contenidos. Esta situación, unida al desafío que la obra de Bolaño supone, nos ha hecho plantear el trabajo al grupo el primer día de clase, con especial cuidado, una especie de *captatio benevolentiae*, de modo a poder contar con su colaboración y partir de una actitud positiva hacia la labor que pretendíamos llevar a cabo.

Como hemos referido anteriormente, el grupo de docentes de español eligió un manual para cada nivel que facilita la vida a profesores y alumnos, pero sobre todo garantiza la progresión y aporta homogeneidad a la práctica del grupo. Estamos trabajando, en cada nivel, con la versión actualizada de *Aula Internacional. Curso de español*, de la editorial Difusión. Los criterios para su adopción fueron los de funcionalidad y satisfacción en nuestro contexto educativo. Si bien es cierto que se resiente de no ser un manual específico para aprendices portugueses, no lo es menos que es de los mejores manuales en cuanto a la metodología orientada a la acción, que está implícita en la elaboración de sus actividades.

En la programación que implementamos los contenidos están organizados por unidades temáticas y cada una de estas se organiza entorno a unos contenidos comunicativos, lingüísticos, tanto gramaticales, como léxicos o discursivos, además de unos contenidos socioculturales. Asumimos los principios metodológicos comunicativos, con los retos e implicaciones que ello conlleva. Procurando, en la medida de lo posible, lograr un equilibrio en el uso de las cuatro destrezas básicas desarrolladas a partir de las actividades. Y hablamos de las cuatro destrezas básicas en sentido amplio, incluyendo y considerando la interacción el motor del aprendizaje.

6.2. El experimento. Contenidos del programa, textos literarios y actividades

Procuramos que la labor en el aula a lo largo de cada unidad temática atienda, en la medida de lo posible, a las cuatro destrezas, e intentamos igualmente el mismo objetivo en las

actividades de interacción con los documentos literarios. Ahora bien, es inevitable que al integrar los textos literarios en el aula de ELE la comprensión lectora ocupe un lugar central y a la vez funcione como pretexto e impulso para la producción, en especial, en estrecho diálogo con la escritura.

Cuando nos hemos puesto manos a la obra para integrar los textos literarios en clase de lengua, intencionalmente buscamos documentos de variada orden, con el denominador común de pertenecer al mismo autor pero que abarcaran diferentes géneros. Y ello por dos motivos, el primero, porque este debería ser el criterio general de los materiales que llevamos a clase, exponer a los alumnos a la mayor riqueza y diversidad, para poder llegar a los diferentes gustos e intereses y, el segundo, porque las varias fronteras (género, realidad/ficción) en la contemporaneidad, y muestra de ello es la obra de Bolaño, se diluyen. A sabiendas de que la obra de este autor exige un lector activo, otra cuestión que hemos tenido particularmente en cuenta ha sido diseñar actividades accesibles, procurando aligerar y/o personalizar la posible complejidad de los contenidos.

A continuación transcribimos la organización temática de *Aula internacional 3. Curso de español* a la que sumamos el documento literario correspondiente. Es la que sigue:

Unidad 1/ volver a empezar

En esta unidad vamos a inventar la biografía del candidato ideal para un puesto de trabajo.

Para ello vamos a repasar y a aprender:

- A hablar de hábitos en el presente –a relatar experiencias pasadas –el uso de los tiempos del pasado: p. perfecto, p. indefinido y p. imperfecto – a hablar del inicio y de la duración de una acción –a localizar una acción en el tiempo –algunas perífrasis: empezar a + infinitivo, acabar de + infinitivo, volver a + infinitivo, dejar de + infinitivo, llevar + gerundio, seguir + gerundio.

Sustituimos la tarea final, *Tenéis que escribir la vida del candidato ideal para el puesto de trabajo que habéis elegido*, por:

- **Los años** (2007: 401-402), poema perteneciente al libro de poemas *La universidad desconocida* y elaboramos una secuencia de actividades.

1. Tu profesor va a leer el poema *Los años*, cierra los ojos y escúchalo con atención. No se trata de entender todo el vocabulario, simplemente siente el ritmo. ¿Qué sensación te ha producido?

*Me parece verlo todavía, su rostro marcado a fuego
en el horizonte
Un muchacho hermoso y valiente
Un poeta latinoamericano*

*Un perdedor nada preocupado por el dinero
Un hijo de las clases medias
Un lector de Rimbaud y de Oquendo de Amat
Un lector de Cardenal y de Nicanor Parra*

Un lector de Enrique Lihn
Un tipo que se enamora locamente
y que al cabo de dos años está solo
pero piensa que no puede ser
que es imposible no acabar reuniéndose
otra vez con ella
Un vagabundo
Un pasaporte arrugado y manoseado y un sueño
que atraviesa puestos fronterizos
hundido en el légamo de su propia pesadilla
Un trabajador de temporada
Un santo selvático
Un poeta latinoamericano lejos de los poetas
latinoamericanos
Un tipo que folla y ama y vive aventuras agradables
y desagradables cada vez más lejos
del punto de partida
Un cuerpo azotado por el viento
Un cuento o una historia que casi todos han olvidado
Un tipo obstinado probablemente de sangre india
criolla y gallega

Una estatua que a veces sueña con volver a encontrar
el amor en una hora inesperada y terrible
Un lector de poesía
Un extranjero en Europa
Un hombre que pierde el pelo y los dientes
pero no el valor
Como si el valor valiera algo
Como si el valor fuera a devolverle
aquellos lejanos días de México
la juventud perdida y el amor
(Bueno, dijo, pongamos que acepto perder México y la
juventud
pero jamás el amor)
Un tipo con una extraña predisposición
a sobrevivir
Un poeta latinoamericano que llega la noche
se echa en su jergón y sueña
Un sueño maravilloso
que atraviesa países y años
Un sueño maravilloso
que atraviesa enfermedades y ausencias.

- 2. Ahora vas a leerlo en silencio y luego vamos a hacer una lectura en grupo, cada uno una unidad con sentido. ¿Por qué parece un poema colectivo?**
- 3. En parejas, comentad ¿de qué trata?, ¿cómo es el protagonista?, ¿a qué elementos recurre el autor para construir la autobiografía?**
- 4. A la manera del autor, intenta escribir tu autobiografía.**
- 5. El profesor recoge los trabajos y a continuación los alumnos escogen un texto al azar, lo leen y descubrimos de qué compañero se trata.**

Unidad 2/ Prohibido prohibir

En esta unidad vamos a establecer las normas de nuestra clase. Para ello vamos a aprender:

- A expresar prohibición –a expresar obligatoriedad –a expresar impersonalidad –a hablar de hábitos: es normal/habitual/raro + infinitivo, soler + infinitivo –todo el mundo/la mayoría (de...)/muchos/algunos...

Sustituimos la tarea final, *En parejas, tenéis que elaborar las diez normas de la clase. Tened en cuenta los siguientes aspectos (la ropa, los descansos, los deberes...)*, por:

- ***Consejos sobre el arte de escribir cuentos***, (2009a: 324-325), artículo incluido en *Entre paréntesis*.

1. Tenéis que estar atentos. La profesora empieza la lectura y la continúan doce alumnos que quieran, espontáneamente.

Consejos sobre el arte de escribir cuentos. Roberto Bolaño

La forma en que se desarrolló mi amistad con Sensini sin duda se sale de lo corriente. En aquella época yo tenía veintitantos años y era más pobre que una rata. Vivía en las afueras de Girona, en una casa en ruinas que me habían dejado mi hermana y mi cuñado tras marcharse a México y acababa de perder un trabajo de vigilante nocturno en un camping de Barcelona, el cual había acentuado mi disposición a no dormir durante las noches. Casi no tenía amigos y lo único que hacía era escribir y dar largos paseos que comenzaban a las siete de la tarde, tras despertar, momento en el cual mi cuerpo experimentaba algo semejante al jetlag, una sensación de estar y no estar, de distancia con respecto a lo que me rodeaba, de indefinida fragilidad. Vivía con lo que había ahorrado durante el verano y aunque apenas gastaba, mis ahorros iban menguando al paso del otoño. Tal vez eso fue lo que me impulsó a participar en el Concurso Nacional de Literatura de Alcoy, abierto a escritores de lengua castellana, cualquiera que fuera su nacionalidad y lugar de residencia. El premio estaba dividido en tres modalidades: poesía, cuento y ensayo. Primero pensé en presentarme en poesía, pero enviar a luchar con los leones (o con las hienas) aquello que era lo que mejor hacía me pareció indecoroso. Después pensé en presentarme en ensayo, pero cuando me enviaron las bases descubrí que éste debía versar sobre Alcoy, sus alrededores, su historia, sus hombres ilustres, su proyección en el futuro y eso me excedía. Decidí, pues, presentarme en cuento y envié por triplicado el mejor que tenía (no tenía muchos) y me senté a esperar.

Cuando el premio se falló trabajaba de vendedor ambulante en una feria de artesanía en donde absolutamente nadie vendía artesanías. Obtuve el tercer accésit y diez mil pesetas que el Ayuntamiento de Alcoy me pagó religiosamente. Poco después me llegó el libro, en el que no escaseaban las erratas, con el ganador y

los seis finalistas. Por supuesto, mi cuento era mejor que el que se había llevado el premio gordo, lo que me llevó a maldecir al jurado y a decirme que, en fin, eso siempre pasa. Pero lo que realmente me sorprendió fue encontrar en el mismo libro a Luis Antonio Sensini, el escritor argentino, segundo accésit, con un cuento en donde el narrador se iba al campo y allí se le moría su hijo o con un cuento en donde el narrador se iba al campo porque en la ciudad se le había muerto su hijo, no quedaba nada claro, lo cierto es que en el campo, un campo plano y más bien yermo, el hijo del narrador se seguía muriendo, en fin, el cuento era claustrofóbico, muy al estilo de Sensini, de los grandes espacios geográficos de Sensini que de pronto se achicaban hasta tener el tamaño de un ataúd, y superior al ganador y al primer accésit y también superior al tercer accésit y al cuarto, quinto y sexto.

No sé qué fue lo que me impulsó a pedirle al Ayuntamiento de Alcoy la dirección de Sensini. Yo había leído una novela suya y algunos de sus cuentos en revistas latinoamericanas. La novela era de las que hacen lectores. Se llamaba Ugarte y trataba sobre algunos momentos de la vida de Juan de Ugarte, burócrata en el Virreinato del Río de la Plata a finales del siglo XVIII. Algunos críticos, sobre todo españoles, la habían despachado diciendo que se trataba de una especie de Kafka colonial, pero poco a poco la novela fue haciendo sus propios lectores y para cuando me encontré a Sensini en el libro de cuentos de Alcoy, Ugarte tenía repartidos en varios rincones de América y España unos pocos y fervorosos lectores, casi todos amigos o enemigos gratuitos entre sí. Sensini, por descontado, tenía otros libros, publicados en Argentina o en editoriales españolas desaparecidas, y pertenecía a esa generación intermedia de escritores nacidos en los años veinte, después de Cortázar, Bioy, Sábato, Mujica Lainez, y cuyo exponente más conocido (al menos por entonces, al menos para mí) era Haroldo Conti, desaparecido en uno

y diez mil pesetas que el Ayuntamiento de Alcoy me pagó religiosamente. Poco después me llegó el libro, en el que no escaseaban las erratas, con el ganador y los seis finalistas. Por supuesto, mi cuento era mejor que el que se había llevado el premio gordo, lo que me llevó a maldecir al jurado y a decirme que, en fin, eso siempre pasa. Pero lo que realmente me sorprendió fue encontrar en el mismo libro a Luis Antonio Sensini, el escritor argentino, segundo accésit, con un cuento en donde el narrador se iba al campo y allí se le moría su hijo o con un cuento en donde el narrador se iba al campo porque en la ciudad se le había muerto su hijo, no quedaba nada claro, lo cierto es que en el campo, un campo plano y más bien yermo, el hijo del narrador se seguía muriendo, en fin, el cuento era claustrofóbico, muy al estilo de Sensini, de los grandes espacios geográficos de Sensini que de pronto se achicaban hasta tener el tamaño de un ataúd, y superior al ganador y al primer accésit y también superior al tercer accésit y al cuarto, quinto y sexto.

No sé qué fue lo que me impulsó a pedirle al Ayuntamiento de Alcoy la dirección de Sensini. Yo había leído una novela suya y algunos de sus cuentos en revistas latinoamericanas. La novela era de las que hacen lectores. Se llamaba Ugarte y trataba sobre algunos momentos de la vida de Juan de Ugarte, burócrata en el Virreinato del Río de la Plata a finales del siglo XVIII. Algunos críticos, sobre todo españoles, la habían despachado diciendo que se trataba de una especie de Kafka colonial, pero poco a poco la novela fue haciendo sus propios lectores y para cuando me encontré a Sensini en el libro de cuentos de Alcoy, Ugarte tenía repartidos en varios rincones de América y España unos pocos y fervorosos lectores, casi todos amigos o enemigos gratuitos entre sí. Sensini, por descontado, tenía otros libros, publicados en Argentina o en editoriales españolas desaparecidas, y pertenecía a esa generación intermedia de escritores nacidos en los años veinte,

después de Cortázar, Bioy, Sábato, Mujica Lainez, y cuyo exponente más conocido (al menos por entonces, al menos para mí) era Haroldo Conti, desaparecido en uno de los campos especiales de la dictadura de Videla y sus secuaces. De esta generación (aunque tal vez la palabra generación sea excesiva) quedaba poco, pero no por falta de brillantez o talento; seguidores de Roberto Arlt, periodistas y profesores y traductores, de alguna manera auguraron lo que vendría a continuación, y lo anunciaron a su manera triste y escéptica que al final se los fue tragando a todos.

A mí me gustaban. En una época lejana de mi vida había leído las obras de teatro de Abelardo Castillo, los cuentos de Rodolfo Walsh (como Conti asesinado por la dictadura), los cuentos de Daniel Moyano, lecturas parciales y fragmentadas que ofrecían las revistas argentinas o mexicanas o cubanas, libros encontrados en las librerías de viejo del D.F., antologías piratas de la literatura bonaerense, probablemente la mejor en lengua española de este siglo, literatura de la que ellos formaban parte y que no era ciertamente la de Borges o Cortázar y a la que no tardarían en dejar atrás Manuel Puig y Osvaldo Soriano, pero que ofrecía al lector textos compactos, inteligentes, que propiciaban la complicidad y la alegría. Mi favorito, de más está decirlo, era Sensini, y el hecho de alguna manera sangrante y de alguna manera halagador de encontrármelo en un concurso literario de provincias me impulsó a intentar establecer contacto con él, saludarlo, decirle cuánto lo quería.

Así pues, el Ayuntamiento de Alcoy no tardó en enviarme su dirección, vivía en Madrid, y una noche, después de cenar o comer o merendar, le escribí una larga carta en donde hablaba de Ugarte, de los otros cuentos suyos que había leído en revistas, de mí, de mi casa en las afueras de Girona, del concurso literario (me reía del ganador), de la situación política chilena y argentina (todavía estaban bien

establecidas ambas dictaduras), de los cuentos de Walsh (que era el otro a quien más quería junto con Sensini), de la vida en España y de la vida en general. Contra lo que esperaba, recibí una carta suya apenas una semana después. Comenzaba dándome las gracias por la mía, decía que en efecto el Ayuntamiento de Alcoy también le había enviado a él el libro con los cuentos galardonados pero que, al contrario que yo, él no había encontrado tiempo (aunque después, cuando volvía de forma sesgada sobre el mismo tema, decía que no había encontrado ánimo suficiente) para repasar el relato ganador y los accésits, aunque en estos días se había leído el mío y lo había encontrado de calidad, «un cuento de primer orden», decía, conservo la carta, y al mismo tiempo me instaba a perseverar, pero no, como al principio entendí, a perseverar en la escritura sino a perseverar en los concursos, algo que él, me aseguraba, también haría. Acto seguido pasaba a preguntarme por los certámenes literarios que se «avizoraban en el horizonte», encomiándome que apenas supiera de uno se lo hiciera saber en el acto. En contrapartida me adjuntaba las señas de dos concursos de relatos, uno en Plasencia y el otro en Écija, de 25.000 y 30.000 pesetas respectivamente, cuyas bases según pude comprobar más tarde extraía de periódicos y revistas madrileñas cuya sola existencia era un crimen o un milagro, depende. Ambos concursos aún estaban a mi alcance y Sensini terminaba su carta de manera más bien entusiasta, como si ambos estuviéramos en la línea de salida de una carrera interminable, amén de dura y sin sentido. «Valor y a trabajar», decía.

Recuerdo que pensé: qué extraña carta; recuerdo que releí algunas capítulos de Ugarte, por esos días aparecieron en la plaza de los cines de Girona los vendedores ambulantes de libros, gente que montaba sus tenderetes alrededor de la plaza y que ofrecía mayormente stocks invendibles, los saldos de las editoriales

que no hacía mucho habían quebrado, libros de la Segunda Guerra Mundial, novelas de amor y de vaqueros, colecciones de postales. En uno de los tenderetes encontré un libro de cuentos de Sensini y lo compré. Estaba como nuevo -de hecho era un libro nuevo, de aquellos que las editoriales venden rebajados a los únicos que mueven este material, los ambulantes, cuando ya ninguna librería, ningún distribuidor quiere meter las manos en ese fuego- y aquella semana fue una semana Sensini en todos los sentidos. A veces releía por centésima vez su carta, otras veces hojeaba Ugarte, y cuando quería acción, novedad, leía sus cuentos. Estos, aunque trataban sobre una gama variada de temas y situaciones, generalmente se desarrollaban en el campo, en la pampa, y eran lo que al menos antiguamente se llamaban historias de hombres a caballo. Es decir historias de gente armada, desafortunada, solitaria o con un peculiar sentido de la sociabilidad. Todo lo que en Ugarte era frialdad, un pulso preciso de neurocirujano, en el libro de cuentos era calidez, paisajes que se alejaban del lector muy lentamente (y que a veces se alejaban con el lector), personajes valientes y a la deriva.

En el concurso de Plasencia no alcancé a participar, pero en el de Écija sí. Apenas hube puesto los ejemplares de mi cuento (seudónimo: Aloysius Acker) en el correo, comprendí que si me quedaba esperando el resultado las cosas no podían sino empeorar. Así que decidí buscar otros concursos y de paso cumplir con el pedido de Sensini. Los días siguientes, cuando bajaba a Girona, los dediqué a trajar periódicos atrasados en busca de información: en algunos ocupaban una columna junto a ecos de sociedad, en otros aparecían entre sucesos y deportes, el más serio de todos los situaba a mitad de camino del informe del tiempo y las notas necrológicas, ninguno, claro, en las páginas culturales. Descubrí, asimismo, una revista de la Generalitat que entre

becas, intercambios, avisos de trabajo, cursos de posgrado, insertaba anuncios de concursos literarios, la mayoría de ámbito catalán y en lengua catalana, pero no todos. Pronto tuve tres concursos en ciernes en los que Sensini y yo podíamos participar y le escribí una carta.

Como siempre, la respuesta me llegó a vuelta de correo. La carta de Sensini era breve. Contestaba algunas de mis preguntas, la mayoría de ellas relativas a su libro de cuentos recién comprado, y adjuntaba a su vez las fotocopias de las bases de otros tres concursos de cuento, uno de ellos auspiciado por los Ferrocarriles del Estado, premio gordo y diez finalistas a 50.000 pesetas por barba, decía textualmente, el que no se presenta no gana, que por la intención no quede. Le contesté diciéndole que no tenía tantos cuentos como para cubrir los seis concursos en marcha, pero sobre todo intenté tocar otros temas, la carta se me fue de la mano, le hablé de viajes, amores perdidos, Walsh, Conti, Francisco Urondo, le pregunté por Gelman al que sin duda conocía, terminé contándole mi historia por capítulos, siempre que hablo con argentinos terminó enzarzándome con el tango y el laberinto, les sucede a muchos chilenos.

La respuesta de Sensini fue puntual y extensa, al menos en lo tocante a la producción y los concursos. En un folio escrito a un solo espacio y por ambas caras exponía una suerte de estrategia general con respecto a los premios literarios de provincias. Le hablo por experiencia, decía. La carta comenzaba por santificarlos (nunca supe si en serio o en broma); fuente de ingresos que ayudaban al diario sustento. Al referirse a las entidades patrocinadoras, ayuntamientos y cajas de ahorro, decía «esa buena gente que cree en la literatura», o «esos lectores puros y un poco forzados». No se haga en cambio ninguna ilusión con respecto a la información de la «buena gente», los lectores que previsiblemente (o no tan

previsiblemente) consumirían aquellos libros invisibles. Insistía en que participara en el mayor número posible de premios, aunque sugería que como medida de precaución les cambiara el título a los cuentos si con uno solo, por ejemplo, acudía a tres concursos cuyos fallos coincidían por las mismas fechas. Exponía como ejemplo de esto su relato “Al amanecer”, relato que yo no conocía, y que el había enviado a varios certámenes literarios casi de manera experimental, como el conejillo de Indias destinado a probar los efectos de una vacuna desconocida. En el primer concurso, el mejor pagado, *Al amanecer* fue como *Al amanecer*, en el segundo concurso se presentó como *Los gauchos*, en el tercer concurso su título era *En la otra pampa*, y en el último se llamaba *Sin remordimientos*. Ganó en el segundo y en el último, y con la plata obtenida en ambos premios pudo pagar un mes y medio de alquiler, en Madrid los precios estaban por las nubes. Por supuesto, nadie se enteró de que *Los gauchos* y *Sin remordimientos* eran el mismo cuento con el título cambiado, aunque siempre existía el riesgo de coincidir en más de una lista con un mismo jurado, oficio singular que en España ejercían de forma contumaz una pléyade de escritores y poetas menores o autores laureados en anteriores fiestas. El mundo de la literatura es terrible, además de ridículo, decía. Y añadía que ni siquiera el repetido encuentro con un mismo jurado constituía de hecho un peligro, pues estos generalmente no leían las obras presentadas o las leían por encima o las leían a medias. Y a mayor abundamiento, decía, quién sabe si *Los gauchos* y *Sin remordimientos* no sean dos relatos distintos cuya singularidad resida precisamente en el título. Parecidos, incluso muy parecidos, pero distintos. La carta concluía enfatizando que lo ideal sería hacer otra cosa, por ejemplo vivir y escribir en Buenos Aires, sobre el particular pocas dudas tenía, pero que la

realidad era la realidad, y uno tenía que ganarse los porotos (no sé si en Argentina llaman porotos a las judías, en Chile sí) y que por ahora la salida era esa. Es como pasear por la geografía española, decía. Voy a cumplir sesenta años, pero me siento como si tuviera veinticinco, afirmaba al final de la carta o tal vez en la posdata. Al principio me pareció una declaración muy triste, pero cuando la leí por segunda o tercera vez comprendí que era como si me dijera: ¿cuántos años tenés vos, pibe? Mi respuesta, lo recuerdo, fue inmediata. Le dije que tenía veintiocho, tres más que él. Aquella mañana fue como si recuperara si no la felicidad, si la energía, una energía que se parecía mucho al humor, un humor que se parecía mucho a la memoria.

No me dediqué, como me sugería Sensini, a los concursos de cuentos, aunque si participé en los últimos que entre él y yo habíamos descubierto. No gané en ninguno, Sensini volvió a hacer doblete en Don Benito y en Écija, con un relato que originalmente se titulaba Los sables y que en Écija se llamó Dos espadas y en Don Benito El tajo más profundo. Y ganó un accésit en el premio de los ferrocarriles, lo que le proporcionó no solo dinero sino también un billete franco para viajar durante un año por la red de la Renfe.

Con el tiempo fui sabiendo más cosas de él. Vivía en un piso de Madrid con su mujer y su única hija, de diecisiete años, llamada Miranda. Otro hijo, de su primer matrimonio, andaba perdido por Latinoamérica o eso quería creer. Se llamaba Gregorio, tenía treinta y cinco años, era periodista. A veces Sensini me contaba de sus diligencias en organismos humanitarios o vinculados a los departamentos de derechos humanos de la Unión Europea para averiguar el paradero de Gregorio. En esas ocasiones las cartas solían ser pesadas, monótonas, como si mediante la descripción del laberinto burocrático Sensini exorcizara a sus propios fantasmas. Dejé de vivir con Gregorio, me dijo en una ocasión, cuando

el pibe tenía cinco años. No añadía nada más, pero yo vi a Gregorio de cinco años y vi a Sensini escribiendo en la redacción de un periódico y todo era irremediable. También me pregunté por el nombre y no sé por qué llegué a la conclusión de que había sido una suerte de homenaje inconsciente a Gregorio Samsa. Esto último, por supuesto, nunca se lo dije. Cuando hablaba de Miranda, por el contrario, Sensini se ponía alegre. Miranda era joven, tenía ganas de comerse el mundo, una curiosidad insaciable, y además, decía, era linda y buena. Se parece a Gregorio, decía, solo que Miranda es mujer (obviamente) y no tuvo que pasar por lo que pasó mi hijo mayor.

Poco a poco las cartas de Sensini se fueron haciendo más largas. Vivía en un barrio desangelado de Madrid, en un piso de dos habitaciones más sala comedor, cocina y baño. Saber que yo disponía de más espacio que él me pareció sorprendente y después injusto. Sensini escribía en el comedor, de noche, «cuando la señora y la nena ya están dormidas», y abusaba del tabaco. Sus ingresos provenían de unos vagos trabajos editoriales (creo que corregía traducciones) y de los cuentos que salían a pelear a provincias. De vez en cuando le llegaba algún cheque por alguno de sus numerosos libros publicados, pero la mayoría de las editoriales se hacían las olvidadizas o habían quebrado. El título que seguía produciendo dinero era Ugarte, cuyos derechos tenía una editorial de Barcelona. Vivía, no tardé en comprenderlo, en la pobreza, no una pobreza absoluta sino una de clase media baja, de clase media desafortunada y decente. Su mujer (que ostentaba el curioso nombre de Carmela Zajdman) trabajaba ocasionalmente en labores editoriales y dando clases particulares de inglés, francés y hebreo, aunque en más de una ocasión se había visto abocada a realizar faenas de limpieza. La hija solo se dedicaba a los estudios y su ingreso en la

universidad era inminente. En una de mis cartas le pregunté a Sensini si Miranda también se iba a dedicar a la literatura. En su respuesta decía: no, por Dios, la nena estudiará medicina.

Una noche le escribí pidiéndole una foto de su familia. Sólo después de dejar la carta en el correo me di cuenta de que lo que quería era conocer a Miranda. Una semana después me llegó una fotografía tomada seguramente en el Retiro en donde se veía a un viejo y a una mujer de mediana edad junto a una adolescente de pelo liso, delgada y alta, con los pechos muy grandes. El viejo sonreía feliz, la mujer de mediana edad miraba el rostro de su hija, como si le dijera algo, y Miranda contemplaba al fotógrafo con una seriedad que me resultó conmovedora e inquietante. Junto a la foto me envió la fotocopia de otra foto. En esta aparecía un tipo más o menos de mi edad, de rasgos acentuados, los labios muy delgados, los pómulos pronunciados, la frente amplia, sin duda un tipo alto y fuerte que miraba a la cámara (era una foto de estudio) con seguridad y acaso con algo de impaciencia. Era Gregorio Sensini, antes de desaparecer, a los veintidós años, es decir bastante más joven de lo que yo era entonces, pero con un aire de madurez que lo hacía parecer mayor.

Durante mucho tiempo la foto y la fotocopia estuvieron en mi mesa de trabajo. A veces me pasaba mucho rato contemplándolas, otras veces me las llevaba al dormitorio y las miraba hasta caerme dormido. En su carta Sensini me había pedido que yo también les enviara una foto mía. No tenía ninguna reciente y decidí hacerme una en el fotomatón de la estación, en esos años el único fotomatón de toda Girona. Pero las fotos que me hice no me gustaron. Me encontraba feo, flaco, con el pelo mal cortado. Así que cada día iba postergando el envío de mi foto y cada día iba gastando más dinero en el fotomatón. Finalmente cogí una al azar, la metí en un sobre junto con una postal y se la envié.

La respuesta tardó en llegar. En el interin recuerdo que escribí un poema muy largo, muy malo, lleno de voces y de rostros que parecían distintos pero que sólo eran uno, el rostro de Miranda Sensini, y que cuando yo por fin podía reconocerlo, nombrarlo, decirle Miranda, soy yo, el amigo epistolar de tu padre, ella se daba media vuelta y echaba a correr en busca de su hermano, Gregorio Samsa, en busca de los ojos de Gregorio Samsa que brillaban al fondo de un corredor en tinieblas donde se movían imperceptiblemente los bultos oscuros del terror latinoamericano. La respuesta fue larga y cordial. Decía que Carmela y él me encontraron muy simpático, tal como me imaginaban, un poco flaco, tal vez, pero con buena pinta y que también les había gustado la postal de la catedral de Girona que esperaban ver personalmente dentro de poco, apenas se hallaran más desahogados de algunas contingencias económicas y domésticas. En la carta se daba por entendido que no solo pasarían a verme sino que se alojarían en mi casa. De paso me ofrecían la suya para cuando yo quisiera ir a Madrid. La casa es pobre, pero tampoco es limpia, decía Sensini imitando a un famoso gaucha de tira cómica que fue muy famoso en el Cono Sur a principios de los setenta. De sus tareas literarias no decía nada. Tampoco hablaba de los concursos.

Al principio pensé en mandarle a Miranda mi poema, pero después de muchas dudas y vacilaciones decidí no hacerlo. Me estoy volviendo loco, pensé, si le mando esto a Miranda se acabaron las cartas de Sensini y además con toda la razón del mundo. Así que no se lo mandé. Durante un tiempo me dediqué a rastrearle bases de concursos. En una carta Sensini me decía que temía que la cuerda se le estuviera acabando. Interpreté sus palabras erróneamente, en el sentido de que ya no tenía suficientes certámenes literarios adonde enviar sus relatos.

Insistí en que viajaran a Girona. Les dije que Carmela y el tenían mi casa a su

disposición, incluso durante unos días me obligué a limpiar, barrer, fregar y sacarle el polvo a las habitaciones en la seguridad (totalmente infundada) de que ellos y Miranda estaban al caer. Argüí que con el billete abierto de la Renfe en realidad solo tendrían que comprar dos pasajes, uno para Carmela y otro para Miranda, y que Cataluña tenía cosas maravillosas que ofrecer al viajero. Hablé de Barcelona, de Olot, de la Costa Brava, de los días felices que sin duda pasaríamos juntos. En una larga carta de respuesta, en donde me daba las gracias por mi invitación, Sensini me informaba que por ahora no podían moverse de Madrid. La carta, por primera vez, era confusa, aunque a eso de la mitad se ponía a hablar de los premios (creo que se había ganado otro) y me daba ánimos para no desfallecer y seguir participando. En esta parte de la carta hablaba también del oficio de escritor, de la profesión, y yo tuve la impresión de que las palabras que vertía eran en parte para mí y en parte un recordatorio que se hacía a sí mismo. El resto, como ya digo, era confuso. Al terminar de leer tuve la impresión de que alguien de su familia no estaba bien de salud.

Dos o tres meses después me llegó la noticia de que probablemente habían encontrado el cadáver de Gregorio en un cementerio clandestino. En su carta Sensini era parco en expresiones de dolor, sólo me decía que tal día, a tal hora, un grupo de forenses, miembros de organizaciones de derechos humanos, una fosa común con más de cincuenta cadáveres de jóvenes, etc. Por primera vez no tuve ganas de escribirle. Me hubiera gustado llamarlo por teléfono, pero creo que nunca tuvo teléfono y si lo tuvo yo ignoraba su número. Mi contestación fue escueta. Le dije que lo sentía, aventuré la posibilidad de que tal vez el cadáver de Gregorio no fuera el cadáver de Gregorio. Luego llegó el verano y me puse a trabajar en un hotel de la costa. En Madrid ese verano fue pródigo en conferencias, cursos, actividades culturales de toda

índole, pero en ninguna de ellas participó Sensini y si participó en alguna el periódico que yo leía no lo reseñó.

A finales de agosto le envié una tarjeta. Le decía que posiblemente cuando acabara la temporada fuera a hacerle una visita. Nada más. Cuando volví a Girona, a mediados de septiembre, entre la poca correspondencia acumulada bajo la puerta encontré una carta de Sensini con fecha 7 de agosto. Era una carta de despedida. Decía que volvía a la Argentina, que con la democracia ya nadie le iba a hacer nada y que por tanto era ocioso permanecer más tiempo fuera. Además, si quería saber a ciencia cierta el destino final de Gregorio no había más remedio que volver. Carmela, por supuesto, regresa conmigo, anunciaba, pero Miranda se queda. Le escribí de inmediato, a la misma dirección que tenía, pero no recibí respuesta.

Poco a poco me fui haciendo a la idea de que Sensini había vuelto para siempre a la Argentina y que si no me escribía el desde allí ya podía dar por acabada nuestra relación epistolar. Durante mucho tiempo estuve esperando su carta o eso creo ahora, al recordarlo. La carta de Sensini, por supuesto, no llegó nunca. La vida en Buenos Aires, me consolé, debía de ser rápida, explosiva, sin tiempo para nada, solo para respirar y parpadear. Volví a escribirle a la dirección que tenía de Madrid, con la esperanza de que le hicieran llegar la carta a Miranda, pero al cabo de un mes el correo me la devolvió por ausencia del destinatario. Así que desistí y dejé que pasaran los días y fui olvidando a Sensini, aunque cuando iba a Barcelona, muy de tanto en tanto, a veces me metía tardes enteras en librerías de viejo y buscaba sus libros, los libros que yo conocía de nombre y que nunca iba a leer. Pero en las librerías solo encontré viejos ejemplares de Ugarte y de su libro de cuentos publicado en Barcelona y cuya editorial había hecho suspensión de pagos, casi como una señal dirigida a Sensini, dirigida a mí.

Uno o dos años después supe que había muerto. No sé en qué periódico leí la noticia. Tal vez no la leí en ninguna parte, tal vez me la contaron, pero no recuerdo haber hablado por aquellas fechas con gente que lo conociera, por lo que probablemente debo de haber leído en alguna parte la noticia de su muerte. Esta era escueta: el escritor argentino Luis Antonio Sensini, exiliado durante algunos años en España, había muerto en Buenos Aires. Creo que también, al final, mencionaban Ugarte. No sé por qué, la noticia no me impresionó. No sé por qué, el que Sensini volviera a Buenos Aires a morir me pareció lógico.

Tiempo después, cuando la foto de Sensini, Carmela y Miranda y la fotocopia de la foto de Gregorio reposaban junto con mis demás recuerdos en una caja de cartón que por algún motivo que prefiero no indagar aún no he quemado, llamaron a la puerta de mi casa. Debían de ser las doce de la noche, pero yo estaba despierto. La llamada, sin embargo, me sobresaltó. Ninguna de las pocas personas que conocía en Girona hubieran ido a mi casa a no ser que ocurriera algo fuera de lo normal. Al abrir me encontré a una mujer de pelo largo debajo de un gran abrigo negro. Era Miranda Sensini, aunque los años transcurridos desde que su padre me envió la foto no habían pasado en vano. Junto a ella estaba un tipo rubio, alto, de pelo largo y nariz ganchuda. Soy Miranda Sensini, me dijo con una sonrisa. Ya lo sé, dije yo y los invité a pasar. Iban de viaje a Italia y luego pensaban cruzar el Adriático rumbo a Grecia. Como no tenían mucho dinero viajaban haciendo autostop. Aquella noche durmieron en mi casa. Les hice algo de cenar. El tipo se llamaba Sebastián Cohen y también había nacido en Argentina, pero desde muy joven vivía en Madrid. Me ayudó a preparar la cena mientras Miranda inspeccionaba la casa. ¿Hace mucho que la conoces?, preguntó. Hasta hace un momento solo la había visto en foto, le contesté.

Después de cenar les preparé una habitación y les dije que se podían ir a la cama cuando quisieran. Yo también pensé en meterme a mi cuarto y dormirme, pero comprendí que aquello iba a resultar difícil, sino imposible, así que cuando supuse que ya estaban dormidos bajé a la primera planta y puse la tele, con el volumen muy bajo, y me puse a pensar en Sensini.

Poco después sentí pasos en la escalera. Era Miranda. Ella tampoco podía quedarse dormida. Se sentó a mi lado y me pidió un cigarrillo. Al principio hablamos de su viaje, de Girona (llevaban todo el día en la ciudad, no le pregunté por qué habían llegado tan tarde a mi casa), de las ciudades que pensaban visitar en Italia. Después hablamos de su padre y de su hermano. Según Miranda, Sensini nunca se repuso de la muerte de Gregorio. Volvió para buscarlo, aunque todos sabíamos que estaba muerto. ¿Carmela también?, pregunté. Todos, dijo Miranda, menos él. Le pregunté cómo le había ido en Argentina. Igual que aquí, dijo Miranda, igual que en Madrid, igual que en todas partes. Pero en Argentina lo querían, dije yo. Igual que aquí, dijo Miranda. Saqué una botella de coñac de la cocina y le ofrecí un trago. Estás llorando, dijo Miranda. Cuando la mire ella desvió la mirada. ¿Estabas escribiendo?, dijo. No, miraba la tele. Quiero decir cuando Sebastián y yo llegamos, dijo Miranda, ¿estabas escribiendo? Sí, dije. ¿Relatos? No, poemas. Ah, dijo Miranda. Bebimos largo rato en silencio, contemplando las imágenes en blanco y negro del televisor. Dime una cosa, le dije, ¿por qué le puso tu padre Gregorio a Gregorio? Por Kafka, claro, dijo Miranda. ¿Por Gregorio Samsa? Claro, dijo Miranda. Ya, me lo suponía, dije yo. Después Miranda me contó a grandes trazos los últimos meses de Sensini en Buenos Aires.

Se había marchado de Madrid ya enfermo y contra la opinión de varios médicos argentinos que lo trataban gratis y que incluso le habían conseguido un par de

internamientos en hospitales de la Seguridad Social. El reencuentro con Buenos Aires fue doloroso y feliz. Desde la primera semana se puso a hacer gestiones para averiguar el paradero de Gregorio. Quiso volver a la universidad, pero entre trámites burocráticos y envidias y rencores de los que no faltan el acceso le fue vedado y se tuvo que conformar con hacer traducciones para un par de editoriales. Carmela, por el contrario, consiguió trabajo como profesora y durante los últimos tiempos vivieron exclusivamente de lo que ella ganaba. Cada semana Sensini le escribía a Miranda. Según ésta, su padre se daba cuenta de que le quedaba poca vida e incluso en ocasiones parecía ansioso de apurar de una vez por todas las últimas reservas y enfrentarse a la muerte. En lo que respecta a Gregorio, ninguna noticia fue concluyente. Según algunos forenses, su cuerpo podía estar entre el montón de huesos exhumados de aquel cementerio clandestino, pero para mayor seguridad debía hacerse una prueba de ADN, pero el gobierno no tenía fondos o no tenía ganas de que se hiciera la prueba y esta se iba cada día retrasando un poco más. También se dedicó a buscar a una chica, una probable compañera que Goyo posiblemente tuvo en la clandestinidad, pero la chica tampoco apareció. Luego su salud se agravó y tuvo que ser hospitalizado. Ya ni siquiera escribía, dijo Miranda. Para él era muy importante escribir cada día, en cualquier condición. Sí, le dije, creo que así era. Después le pregunté si en Buenos Aires alcanzó a participar en algún concurso. Miranda me miró y se sonrió. Claro, tú eras el que participaba en los concursos con él, a ti te conoció en un concurso. Pensé que tenía mi dirección por la simple razón de que tenía todas las direcciones de su padre, pero que solo en ese momento me había reconocido. Yo soy el de los concursos, dije. Miranda se sirvió más coñac y dijo

que durante un año su padre había hablado bastante de mí. Noté que me miraba de otra manera. Debí importunarlo bastante, dije. Qué va, dijo ella, de importunarlo nada, le encantaban tus cartas, siempre nos las leía a mi madre y a mí. Espero que fueran divertidas, dije sin demasiada convicción. Eran divertidísimas, dijo Miranda, mi madre incluso hasta os puso un nombre. ¿Un nombre?, ¿a quiénes? A mi padre y a ti, os llamaba los pistoleros o los cazarrecompensas, ya no me acuerdo, algo así, los cazadores de cabelleras. Me imagino por qué, dije, aunque creo que el verdadero cazarrecompensas era tu padre, yo solo le pasaba uno que otro dato. Sí, él era un profesional, dijo Miranda de pronto seria. ¿Cuántos premios llegó a ganar?, le pregunté. Unos quince, dijo ella con aire ausente. ¿Y tú? Yo por el momento solo uno, dije. Un accésit en Alcoy, por el que conocí a tu padre. ¿Sabes que Borges le escribió una vez una carta, a Madrid, en donde le ponderaba uno de sus cuentos?, dijo ella mirando su coñac. No, no lo sabía, dije yo. Y Cortázar también escribió sobre él, y también Mujica Lainez. Es que él era un escritor muy bueno, dije yo. Joder, dijo Miranda y se levantó y salió al patio, como si yo hubiera dicho algo que la hubiera ofendido. Dejé pasar unos segundos, cogí la botella de coñac y la seguí. Miranda estaba acodada en la barda mirando las luces de Girona. Tienes una buena vista desde aquí, me dijo. Le llené su vaso, me llené el mío, y nos quedamos durante un rato mirando la ciudad iluminada por la luna. De pronto me di cuenta de que ya estábamos en paz, que por alguna razón misteriosa habíamos llegado juntos a estar en paz y que de ahí en adelante las cosas imperceptiblemente comenzarían a cambiar. Como si el mundo, de verdad, se moviera. Le pregunté qué edad tenía. Veintidós, dijo. Entonces yo debo tener más de treinta, dije, y hasta mi voz sonó extraña.

2. El cuento establece un diálogo constante entre la lectura y la escritura, ¿por qué crees que se llama *Sensini*?, ¿y si el título fuera una declaración de principios del autor? Cuando leemos las primeras frases, ¿qué esperamos del cuento?

3. ¿Qué relación hay entre los dos personajes? ¿Cómo viven? ¿Cómo son las historias y los personajes de los cuentos de ambos? Y si supieras que los dos escritores del cuento existieron y las historias también y que el autor con este cuento ganó uno de esos premios ¿Qué dirías en cuanto a la relación entre ficción y la realidad?

4. Parece un cuento en el que no pasa nada, que no va a ninguna parte, dos personajes que intercambian correspondencia y nada más. ¿Estáis de acuerdo? Intentad hacer un dibujo que refleje la estructura y el movimiento del cuento.

5. En las contraportadas de los libros se suelen escribir frases llamativas de críticos literarios como “Depois de ter lido Bolaño a nossa vida muda um pouco” F. J. Viegas. Eres un crítico de prestigio y vas a escribir un par de líneas que expresen de forma contundente el espíritu del cuento.

6. La escritura es la protagonista del cuento. En parejas, a partir de la información que tenéis en el cuento, mitad de la clase va a escribir la carta que el narrador le envía a Sensini (l. 66-71) y la otra mitad, la carta que este le envía de respuesta (l. 72-89).

7. Termina el cuento con las palabras “ya estábamos en paz” y “como si el mundo, de verdad, se moviera”. ¿Qué hace que las cosas cambien? Pensad, ahora, ¿qué diferencia sentís cuando estáis ante personas que realizan su trabajo de esta manera?, ¿qué cosas hacéis que tienen sentido para vosotros independientemente de recompensas externas?

Unidad 4/Va y le dice...

En esta unidad vamos a contar chistes y a escribir la sinopsis de una película. Para ello vamos a aprender:

- A relatar en presente –a resumir un argumento –a contar chistes –algunos conectores para relatar –la forma y los usos de los pronombres de OD y de OI.

Sustituimos la tarea final, *Imaginad que vais a hacer una película. En parejas, elegid un de estos títulos u otro que os guste más y preparad un resumen detallado de la historia, de diez líneas como mínimo*, por:

-El viaje de Álvaro Rousselot, fragmento del cuento del mismo título (2010b: 480-485), que forma parte del volumen *Cuentos*.

1. A continuación, tenéis las primeras páginas del cuento *El viaje de Álvaro Rousselot*, léedlas y subrayad el vocabulario o expresiones que os llamen la atención, luego las comentamos juntos.

El extraño caso de Álvaro Rousselot merece si no un lugar destacado en la antología del misterio literario sí nuestra atención o al menos un minuto de nuestra atención.

Como sin duda recordarán todos los aficionados a la literatura argentina de mediados del siglo XX, que no son muchos pero son, Rousselot fue un prosista ameno y pródigo en argumentos originales, con un castellano bien construido en el que por otra parte no escaseaban, si la trama así lo requería, las inmersiones en el lunfardo, sin demasiadas complicaciones formales o al menos eso era lo que creíamos sus lectores más fieles.

Con el tiempo –ese personaje más que siniestro, eminentemente burlón– la sencillez de Rousselot ya no nos parece tal. Puede que fuera complicado. Quiero decir, mucho más complicado de lo que pensábamos. Pero también hay otra explicación: puede que sólo fuera otra víctima del azar.

Esto suele ser común en quienes aman la literatura. En realidad, esto es común en quienes aman cualquier cosa. Todos terminamos convirtiéndonos en víctimas del objeto de nuestra adoración, tal vez porque toda pasión tiende –con mayor velocidad que el resto de las emociones humanas– a su propio fin, tal vez por la frecuentación excesiva del deseo.

Lo cierto es que Rousselot amaba la literatura tanto como cualquiera de sus compañeros de generación y de los de la generación precedente y posterior, es decir amaba la literatura sin hacerse demasiadas ilusiones al respecto, como muchos argentinos. Con esto quiero decir que no era tan diferente de los demás, y sin embargo a los otros, a sus pares, a sus compañeros de pequeñas alegrías o de martirio, no les ocurrió nada ni remotamente parecido.

Llegados a este punto se puede argüir, con sobrada razón, que a los otros el destino les reservaba su propio infierno, su propia singularidad. Ángela Caputo, por ejemplo, se suicidó de una forma inimaginable y nadie que hubiera leído sus poemas, impregnados de una resbaladiza atmósfera infantil, habría sido capaz de predecir una muerte tan atroz en medio de una escenografía milimétricamente calculada para producir pavor. O Sánchez Brady, que escribía textos herméticos y cuya vida se vio truncada por los militares en la década del setenta, cuando ya contaba con más de cincuenta años y la literatura (y el mundo) le habían dejado ya de interesar.

Muertes y destinos paradójicos, pero que no empequeñecen el destino de Rousselot, la anomalía que rodeó imperceptiblemente sus jornadas, la conciencia de que su trabajo, es decir su escritura, se ubicaba o llegaba hasta una frontera o hasta un borde del que ignoraba casi todo.

Su historia puede ser explicada con sencillez, tal vez porque en el fondo es una historia sencilla. En 1950, a la edad de treinta años, Rousselot publica su primer libro, de título más bien parco: Soledad. La novela trata sobre el paso de los días en una penitenciaría perdida en la Patagonia. Como es natural, abundan las confesiones que evocan vidas pasadas, instantes de felicidad perdidos, y también abunda la violencia. A la mitad del libro nos damos cuenta de que la mayoría de los personajes están muertos. Cuando sólo faltan treinta páginas para el final, comprendemos de golpe que todos están muertos, menos uno, pero nunca se nos revela quién es el único personaje vivo. La novela no tuvo mucho éxito en Buenos Aires, se vendieron menos de mil ejemplares, pero gracias a algunos amigos de Rousselot gozó del privilegio de una traducción al francés en una editorial de cierto prestigio, que aparecería en 1954.

Soledad, que en el país de Víctor Hugo se llamó Las noches de la Pampa, pasó desapercibida salvo para dos críticos literarios que la reseñaron, uno de forma amistosa, el otro con un entusiasmo acaso desmedido, y luego se perdió en el limbo de las últimas estanterías o en las mesas sobrecargadas de las librerías de viejo.

A finales de 1957, sin embargo, se estrenó una película, Las voces perdidas, del director francés Guy Morini, que para cualquiera que hubiera leído el libro de Rousselot se trataba de una hábil relectura de Soledad. La película de Morini comenzaba y terminaba de una forma diametralmente diferente, pero digamos el tronco o la parte central del film eran exactamente los mismos. No creo que sea reproducible la estupefacción de Rousselot cuando, en una sala oscura y semivacía de un cine de Buenos Aires, contempló la cinta del francés por primera vez. Naturalmente, pensó que había sido víctima de un plagio. Con el paso de los días se le ocurrieron otras explicaciones, pero la idea de haber caído en manos de un plagiarlo prevaleció. De los amigos que, advertidos, vieron la película, la mitad fue partidaria de demandar a la productora y la otra mitad opinó, con diversos matices, que estas cosas solían ocurrir y se remitieron al caso de Brahms. Por aquel entonces Rousselot ya había publicado una segunda novela, Los archivos de la calle Perú, de tema detectivesco, cuyo argumento giraba en torno a la aparición de tres cadáveres en tres sitios distintos de Buenos Aires, los dos primeros asesinados por el tercero, y el tercero asesinado a su vez por un desconocido.

La novela no era lo que cabía esperar del autor de Soledad, pero la crítica la trató bien, aunque de todas las obras de Rousselot tal vez sea la menos lograda. Cuando se estrenó la primera película de Morini en Buenos Aires Los archivos

de la calle Perú ya hacía casi un año que vagaban por las librerías porteñas y Rousselot se había casado con María Eugenia Carrasco, una joven que frecuentaba los círculos literarios de la capital, y había empezado a trabajar en el bufete de abogados Zimmerman & Gurruchaga.

Su vida era ordenada: se levantaba a las seis de la mañana y escribía o trataba de escribir hasta las ocho, momento en el cual interrumpía su trato con las musas, se duchaba y se marchaba corriendo a la oficina, adonde llegaba a las nueve menos cuarto o a las nueve menos diez. Casi todas las mañanas las pasaba revisando legajos o visitando juzgados. A las dos de la tarde volvía a casa, comía con su mujer y por la tarde volvía al bufete. A las siete solía tomar una copa con otros abogados y a las ocho de la noche, a más tardar, estaba de vuelta en casa, donde la flamante señora de Rousselot lo esperaba con la cena hecha, después de la cual Rousselot se ponía a leer mientras María Eugenia escuchaba la radio. Los sábados y domingos escribía un poco más y por las noches salía, sin la mujer, a ver a sus amigos literatos.

El estreno de Las voces perdidas le granjeó una fama que trascendió modestamente los límites de su pequeño grupo. Su mejor amigo en el bufete, a quien más bien no le interesaba la literatura, le aconsejó que se querellara por plagio contra Morini. Rousselot, tras pensárselo detenidamente, optó por no hacer nada. Después de Los archivos de la calle Perú publicó un delgado volumen de cuentos y casi sin transición apareció su tercera novela, Vida de recién casado, en la que, como su título indica, narra los primeros meses de un hombre que se casa con una mujer creyendo conocerla y que, al paso de los días, se da cuenta de su error garrafal: su mujer no sólo es una desconocida sino una especie de monstruo que amenaza incluso su integridad física. Sin

embargo el tipo la quiere (o mejor dicho descubre una atracción física por ella que antes no sentía) y aguanta hasta que ya no puede más y huye.

La novela, evidentemente, era de carácter humorístico, y así lo entendieron los lectores, para sorpresa de Rousselot y de su editor: en tres meses se agotó la primera edición y al cabo de un año ya se habían vendido más de quince mil ejemplares. De la noche a la mañana el nombre de Rousselot saltó de la semipenumbra confortable al estrellato interino. No se lo tomó mal. Con el dinero ganado se pagó unas vacaciones en Punta del Este en compañía de su esposa y de su cuñada, donde se dedicó a leer En busca del tiempo perdido, a escondidas, pues a todo el mundo le había mentido que conocía a Proust y deseaba subsanar, mientras María Eugenia y su hermana retozaban en la orilla del mar, la mentira pero sobre todo la laguna que significaba no haber leído al más ilustre de los novelistas franceses.

Más le hubiera valido leer a los cabalistas. Siete meses después de sus vacaciones en Punta del Este, cuando aún no había aparecido la versión francesa de Vida de recién casado, se estrenó en Buenos Aires la última película de Morini, Contornos del día, que era exactamente igual que Vida de recién casado, pero mejor, es decir: corregida y aumentada de forma considerable, con un método que recordaba en cierto sentido al que había utilizado en su primera película, comprimiendo en la parte central el argumento de Rousselot y dejando el principio y el final de la película como comentarios (en ocasiones exergos, en ocasiones salidas falsas o verdaderas de la historia central, en ocasiones simplemente –y en esto residía su gracia- acuarelas de las vidas de los personajes secundarios).

El disgusto de Rousselot esta vez fue mayúsculo. Durante una semana su

affaire con Morini fue la comidilla del mundo literario argentino. Pero cuando todos pensaban que esta vez la querella por plagio no tardaría en producirse, Rousselot decidió, ante la sorpresa de quienes esperaban una actitud más firme y decidida, que nada haría. Pocos entendieron su actitud d forma cabal. No hubo gritos, no hubo llamadas al honor ni a la integridad del artista. Rousselot, tras la sorpresa y la indignación inicial, simplemente optó por no hacer nada, al menos nada legal, y esperó. Algo en su interior que tal vez no erraríamos en llamar el espíritu del escritor, lo arrinconó en un limbo de aparente pasividad y empezó a blindarlo o a cambiarlo o a prepararlo para futuras sorpresas.

Por lo demás, su vida como escritor y como hombre ya había experimentado cambios suficientes como para colmar cualquier expectativa razonable: sus libros tenían buena crítica y se leían, incluso le proporcionaban unos ingresos extra, y su vida familiar pronto se vio enriquecida con la noticia de que María Eugenia iba a ser madre. Cuando la tercera película de Morini llegó a Buenos Aires Rousselot se encerró en su casa y consiguió aguantar una semana sin correr al cine como un poseoso. Tampoco permitió que sus amigos le informaran de su argumento. Su idea inicial era no verla, pero al cabo de una semana no pudo más y una noche, resignadamente, salió al cine del brazo de su esposa tras besar a su hijo, que quedaba al cuidado de la niñera, con el corazón destrozado como si partiera a una guerra y nunca más lo fuera a ver.

La película de Morini se llamaba La desaparecida y no tenía nada en común con ninguna obra de Rousselot ni tampoco nada en común con las dos primeras películas de Morini. Al salir del cine su mujer comentó que le había parecido mala, aburrida. Álvaro Rousselot se reservó su opinión pro en el fondo pensaba lo mismo. Unos meses

después publicó su siguiente novela, la más larga de todas (206 páginas), La familia del malabarista, en la que abandonaba el estilo fantástico y

detectivesco de sus anteriores novelas y experimentaba con algo que, esforzándonos, podríamos llamar novela coral, novela polifónica, (...)

2. ¿Qué ocurre una y otra vez en la historia? ¿Qué sientes como lector?

3. El autor escribió tres novelas que luego fueron llevadas al cine y de las que da una ligera idea del argumento, *Soledad*, *Los archivos de la calle Perú* y *Vida de recién casado*. Vamos a dividir la clase en tres grupos, cada uno, trabajando en parejas, va a escribir el argumento de una de las películas.

Soledad: Trata sobre el paso de los días en una penitenciaría perdida en la Patagonia. Como es natural abundan las confesiones que evocan vidas pasadas, instantes de felicidad perdidos...

Los archivos de la calle Perú: de género detectivesco, el argumento gira en torno a la aparición de tres cadáveres en tres sitios distintos, los dos primeros asesinados por el tercero, y el tercero asesinado a su vez por un desconocido.

Vida de recién casado: narra los primeros meses de un hombre que se casa con una mujer creyendo conocerla y que, al paso de los días, se da cuenta de su error garrafal: su mujer no sólo es una desconocida sino una especie de monstruo.

Unidad 5/¡Basta ya!

En esta unidad vamos a redactar un manifiesto a favor de la igualdad de la mujer. Para ello vamos a aprender:

- A expresar deseos, reclamaciones y necesidad –a valorar situaciones y hechos: me parece muy bien/mal...que + presente de subjuntivo –querer/pedir/exigir/necesitar + infinitivo, querer/pedir/exigir/ necesitar que + presente de subjuntivo, que + presente de subjuntivo –a proponer soluciones: deberían/se debería/habría que –cuando+ subjuntivo –el presente de subjuntivo.

Sustituimos la tarea final, *Imaginemos que hoy es el Día internacional de la Mujer, y que vosotros pertenecéis a un colectivo para la igualdad. Escribid vuestro manifiesto y preparad una pancarta*, por:

Déjenlo todo, nuevamente. Primer manifiesto infrarrealista, texto adaptado (1997: 5-11), publicado en *Correspondencia infra. Revista menstrual del movimiento infrarrealista*.

1. Mirad la foto y decid qué veis.



Con los jóvenes poetas infrarrealistas mexicanos, entre ellos Mario Santiago (Ulises Lima), arriba a la izquierda, Parque Chapultepec, 1976

(...) juntos íbamos a cambiar la poesía latinoamericana dice uno de los personajes al inicio de *Los detectives salvajes*.

2. "Déjenlo todo, nuevamente". Primer Manifiesto Infrarrealista.

¿Sabéis qué es un manifiesto? Vamos a leer el documento y descubrir de qué se trata.

"Déjenlo todo, nuevamente". Primer Manifiesto infrarrealista.

Roberto Bolaño. México D. F., 1977

-Nuestros parientes más cercanos:
los francotiradores, los llaneros solitarios que asolan los cafés de chinos de
latinoamérica, los destazados en supermarkets, en sus tremendas
disyuntivas individuo-colectividad; la impotencia de la acción y la búsqueda
(a niveles individuales o bien enfangados en contradicciones estéticas) de la
acción poética.

-Un nuevo lirismo, que en América Latina comienza a crecer, a sustentarse
en modos que no dejan de maravillarnos. La entrada en materia es ya la
entrada en aventura: el poema como un viaje y el poeta como un héroe
develador de héroes. La ternura como un ejercicio de velocidad. Respiración
y calor. La experiencia disparada, estructuras que se van devorando a sí
mismas, contradicciones locas.

Si el poeta está inmiscuido, el lector tendrá que inmiscuirse.

-Y es que el individuo podrá andar mil kilómetros pero a la larga el camino
se lo come.

-Nuestra ética es la Revolución, nuestra estética la Vida: una-sola-cosa.

-Prueben a dejarlo todo diariamente.

-Poetas, suéltense las trenzas (si tienen).

-Quemen sus porquerías y empiecen a amar hasta que lleguen a los poemas
incalculables.

-El riesgo siempre está en otra parte. El verdadero poeta es el que siempre está abandonándose. Nunca demasiado tiempo en un mismo lugar, como los guerrilleros, como los ovnis, como los ojos blancos de los prisioneros a cadena perpetua.

-Hacer aparecer las nuevas sensaciones -Subvertir la cotidianeidad.

O.K. DÉJENLO TODO, NUEVAMENTE.

LÁNCENSE A LOS CAMINOS

(Adaptado)

3. En tu opinión, ¿cuáles serían las cuatro ideas fundamentales que definen el programa de estos jóvenes? Escríbelo.

4. Ha llegado el momento de haceros oír. En parejas, vais a escribir el manifiesto de los jóvenes portugueses del siglo XXI, en el que recojáis vuestras reivindicaciones, inquietudes y deseos. Terminad con una frase que dé lugar al título.

Unidad 6/El turista accidental

En esta unidad vamos a contar anécdotas reales o inventadas. Para ello vamos a aprender:

- Recursos para contar anécdotas –recursos para mostrar interés al escuchar un relato – hablar de causas y consecuencias: como, porque, así que... -el pretérito pluscuamperfecto de indicativo –a combinar los tiempos del pasado en un relato (perfecto/indefinido/imperfecto/pluscuamperfecto).

Sustituimos la tarea final, *Vamos a imaginar unas vacaciones desastrosas. En parejas, mirad el programa de este viaje a San Martín y escribid un texto contando todo lo que salió mal. Luego, leédselo a vuestros compañeros. ¿Quién tuvo las peores vacaciones?*, por:

- *Playa*, cuento recogido en *Entre paréntesis* (2009: 241-245):



conocidas, ningún amigo o amiga, sólo caras conocidas de la cola de la metadona que se extrañaron de verme en traje de baño, pero yo como si nada, y luego volví caminando a la playa y esta vez me di el primer chapuzón e intenté nadar, aunque no pude, pero eso ya fue suficiente para mí, y al día siguiente volví a la playa y me volví a untar el cuerpo con protección solar y luego me quedé dormido sobre la arena, y cuando desperté me sentía muy descansado, y no me había quemado la espalda ni nada de nada, y así pasó una semana o tal vez dos semanas, no lo recuerdo, lo único cierto es que cada día yo estaba más moreno y aunque no hablaba con nadie cada día me sentía mejor, o diferente, que no es lo mismo pero que en mi caso se le parecía, y un día apareció en la playa **una pareja de viejos** de eso me acuerdo con claridad, se veía que llevaban mucho tiempo juntos, ella era gorda, o rellenita, y debía de andar por los 70 años aproximadamente, y él era flaco, o más que flaco, un esqueleto que caminaba, yo creo que eso fue lo que me llamó la atención, porque por regla general apenas me fijaba en la gente que iba a la playa, pero en éstos me fijé y la causa fue la delgadez del tipo, lo vi y me asusté, coño, es la muerte que viene a por mí, pensé, pero no venía a por mí, sólo era un matrimonio viejo, él de unos 75 y ella de unos 70, o al revés, y ella parecía gozar de buena salud, y él hacía pinta de que iba a palmarla en cualquier momento o de que ése era su último verano, al principio, pasado el primer susto, me costó alejar mi mirada de la cara del viejo, de su calavera apenas recubierta por una delgada capa de piel, pero luego me acostumbré a mirarlos con disimulo, tirado en la arena, bocabajo, con la cara cubierta por los brazos, o desde el paseo, sentado en un banco frente a la playa, mientras fingía que me quitaba la arena del cuerpo, y me acuerdo que la vieja siempre llegaba a la playa con un parasol bajo en cuya sombra se metía presurosa, sin bañador, aunque a veces la vi con bañador, pero más usualmente con un vestido de verano, muy amplio, que la hacía parecer menos gorda de lo que era, y bajo el parasol la vieja se pasaba las horas leyendo, llevaba un libro muy grueso, mientras el esqueleto que era su marido se tiraba sobre la arena, vestido únicamente con un traje de baño diminuto, casi un tanga, y absorbía el sol con una voracidad que a mí me traía recuerdos lejanos, de yonquis disfrutando inmóviles, de yonquis concentrados en lo que hacían, en lo único que podían hacer, y entonces a mí me dolía la cabeza y me iba de la playa...

3. ¿Es la historia que te esperabas? ¿Por qué se fija el protagonista en la pareja de viejos? ¿Cómo crees que continúa la historia?

4. A ver qué nos dice el relato sobre otros personajes que van ampliando la idílica postal playera. ¿Es lo que te esperabas?

*...una mujer, por ejemplo, que siempre estaba de pie, que jamás se recostaba en la arena ... y a veces esta mujer me daba miedo, me parecía excesivamente rara, pero la mayoría de las veces sólo me daba pena, y también vi otras cosas extrañas, en la playa siempre pasan cosas así, tal vez porque es el único sitio en donde todos estamos medio desnudos, pero que no tenían demasiada importancia, una vez creí ver a **un ex yonqui** como yo, mientras caminaba por la orilla, sentado en un montículo de arena con un niño de meses sobre las piernas, y otra vez vi a unas chicas rusas, **tres chicas rusas**, que probablemente eran putas y que hablaban, las tres, por un teléfono móvil y se reían, pero la verdad es que lo que más me interesaba era la pareja de viejos, en parte porque tenía la impresión de que el viejo se iba a morir en cualquier instante...*

También estabais ese día en la playa. Vais a identificaros con una de las perspectivas (la mujer rara/la pareja de viejos/las tres chicas rusas), formáis grupos de uno, dos o tres elementos y ahora sois vosotros quienes vais a observar al joven protagonista. Luego, compartid vuestros resultados con el resto del grupo.

5. Ahora que ya tenemos información desde otros ángulos, ¿al final, fue un bueno o un mal verano para el protagonista?

6. De tarea para casa vais a ver la película *Los amantes del círculo polar*, de Julio Médem y escribir sobre los paralelismos que encontráis entre el film y el cuento.

Unidad 7/Tenemos que hablar

En esta unidad vamos a simular una discusión de pareja. Para ello vamos a aprender:

- A expresar intereses y sentimientos –a hablar de las relaciones entre las personas –a mostrar desacuerdo en diversos registros –a suavizar una expresión de desacuerdo –a contraargumentar. Sustituimos la tarea final, *Trapos sucios*. Samuel y Zara son una pareja que está pasando por una pequeña crisis. Hay varias cosas que provocan desacuerdos, tensiones o malentendidos. Hoy vais a tener una discusión de parejas, por:
- ***Los detectives salvajes***, fragmento de la novela (1998: 142-147).

1. Perla y Laura conocieron a la misma persona. Lee este fragmento en silencio.

Perla Avilés, calle Leonardo da Vinci, colonia Mixcoac, México DF, enero de 1976. Voy a hablar de 1970. Yo lo conocí en 1970, en la prepa Porvenir, en Talismán, los dos estudiamos un tiempo allí. Él desde 1968, que fue cuando llegó a México, yo desde el 69, aunque hasta 1970 no nos conocimos. Por causas que no vienen al caso ambos dejamos de estudiar un tiempo. Él creo que por razones económicas, yo porque de repente sentí pavor en la conciencia. Pero luego volví y él también volvió o lo obligaron a volver sus padres y entonces nos conocimos. Hablo de 1970 y yo ya era la mayor de mi clase, la más vieja, tenía dieciocho años y debía estar en la universidad, no estudiando prepa, pero allí estaba, en la prepa Porvenir, y una mañana, ya entrado el curso, apareció por allí, me fijé en él de inmediato, no era un alumno nuevo, tenía amigos, y era un año más joven que yo aunque también había repetido un curso. Por aquella época él vivía en la colonia Lindavista, pero al cabo de unos meses sus padres se cambiaron de casa y se fueron a vivir a la colonia Nápoles. Me hice su amiga. Los primeros días, mientras reunía valor para hablarle, lo miraba jugar a fútbol en el

patio, le encantaba jugar, y yo lo miraba desde las escaleras y me parecía el muchacho más hermoso que jamás había visto. En la prepa el pelo largo estaba prohibido, pero él tenía el pelo largo y cuando jugaba al fútbol se sacaba la camisa y jugaba con el torso desnudo. A mí me parecía igualito que un griego de esos de las revistas de mitología griega y también, en otras ocasiones (en clase, cuando él parecía dormir), un santo católico. Yo lo observaba y no pedía más. Él no tenía muchos amigos. Conocía a muchos, eso sí, se reía con muchos, hacía bromas, pero sus amigos eran más bien pocos o ninguno. No era un buen estudiante. En las clases de química y física estaba perdido. A mí me extrañaba porque tampoco eran tan difíciles, basta con un poco de atención para superarlas, basta con estudiar un poco, pero él se ve que apenas estudiaba o que no estudiaba en absoluto y que en las clases su cabeza estaba en otra parte. Una vez se me acerco, yo estaba en la escalera leyendo al Conde de Lutréamont, y me preguntó si sabía quiénes eran los dueños de la prepa Porvenir. Me quedé tan asustada que no supe qué responderle, creo que abrí la boca pero no me salió ninguna palabra, mi cara se descompuso y posiblemente hasta me puse a temblar. Él iba sin camisa, la llevaba en una mano, en la otra llevaba un morral con sus cuadernos, un morral lleno de polvo, y me miraba con una sonrisa en los labios y yo miraba el sudor que había en su pecho y que el viento o el aire del atardecer le estaba secando a una velocidad vertiginosa, la mayoría de las clases se habían acabado, (...)

Laura Jáuregui, Tlapan, México DF, enero de 1976.

(...) Bueno, el caso es que primero conocí a César y Laura & César se hicieron novios o algo parecido. Pobre César. Tenía el pelo castaño claro y era bastante alto. Vivía con su abuela y con él tuve mis primeras experiencias sexuales adultas. O mejor dicho, con él tuve mis últimas experiencias sexuales adolescentes. O las penúltimas, bien pensado. Íbamos al cine, en un par de ocasiones fuimos al teatro, por aquella época me matriculé en la Escuela de Danza y a veces César me acompañaba. El resto del tiempo lo dedicábamos a dar largos paseos, a comentar los libros que leíamos y a estar juntos sin hacer nada. Y esto se prolongó durante unos meses, no más de nueve meses, y un día rompí con él, de eso sí que estoy segura, fui yo la que le dije que se había acabado, aunque el motivo exacto lo he olvidado, y recuerdo que César se lo tomó muy bien, estuvo de acuerdo conmigo, él estudiaba entonces segundo de Medicina, yo me acababa de matricular en Filosofía y Letras, y esa tarde no fui a clases, me fui a casa de María, tenía que hablar con una amiga, quiero decir personalmente, no por teléfono, y cuando llegué a Colima, a la casa de María, encontré la puerta del jardín abierta y eso me extrañó un poco, esa puerta siempre está cerrada, manías de la mamá de María, y entré y toqué el timbre y la puerta se abrió y un tipo al que nunca había visto me preguntó a quién buscaba. Era Arturo Belano. Tenía entonces veintiún años, era delgado, llevaba el pelo muy largo y usaba gafas, unas gafas horribles, aunque su miopía no era exagerada, apenas unas pocas dioptrías en cada ojo, pero las gafas igual eran horribles. Solo cruzamos unas palabras, él estaba con María y con un poeta llamado Aníbal que por entonces iba loco por María, pero cuando yo llegué ellos ya se iban.

Ese mismo día lo volví a ver. Me pasé toda la tarde conversando con María y después nos fuimos al centro a comprar un pañuelo, creo, y seguimos conversando y terminamos tomando unos capuchinos en el café Quito en donde María había quedado citada con Aníbal. Y a eso de las nueve de la noche apareció Arturo. Esta vez iba con un chileno de diecisiete años llamado Felipe Müller, su mejor amigo, un tipo muy alto, rubio, que casi nunca abría la boca y que seguía a Arturo a todas partes. Y se sentaron con nosotras, claro. Y después llegaron otros poetas, poetas un poco mayores que Arturo, ninguno miembro del realismo visceral, entre otras razones porque todavía no existía el realismo visceral, poetas que habían sido amigos de Arturo antes de que él se marchara a Chile, como Aníbal, y que por lo tanto lo conocían desde que él tenía diecisiete años, en realidad periodistas y funcionarios, esa clase de gente triste que nunca sale del centro, de ciertas zonas del centro, titulares de la tristeza

en la zona comprendida por la avenida Chapultepec, al sur, y Reforma, por el norte, asalariados de El Nacional, correctores del Excelsior, tinterillos de la Secretaría de Gobernación que cuando dejaban sus chambas se desplazaban a Bucareli y allí extendían sus tentáculos o sus hojitas verdes. Y aunque eran tristes, como ya he dicho, esa noche nos reímos mucho, de hecho no paramos de reírnos. Y después nos fuimos caminando hasta la parada de camiones, María, Aníbal, Felipe Müller, Gonzalo Müller, Arturo y yo. Y todos como que nos sentíamos muy felices, yo ya ni me acordaba de César, María miraba las estrellas que milagrosamente habían aparecido sobre el cielo del DF (...) me dijo que le gustaría leer poemas míos, me dijo que adoraba las estrellas, las del hemisferio norte y las del hemisferio sur, me dijo que le diera mi número de teléfono.

2. Laura y Perla recuerdan y cuentan cómo conocieron a una persona importante en un momento de sus vidas. Ahora, hazlo tú con buena letra para que el profesor pueda corregirlo.

Unidad 8/De diseño

En esta unidad vamos a diseñar un objeto que solucione un problema de la vida cotidiana. Para ello vamos a aprender:

- A describir las características y el funcionamiento de algo –a opinar sobre objetos –los superlativos en –ísimo/a/os/as –algunos modificadores del adjetivo: ¡qué...!, ¡qué.... Tan/más...! – las frases relativas con preposición –usos del indicativo y del subjuntivo en frases relativas.

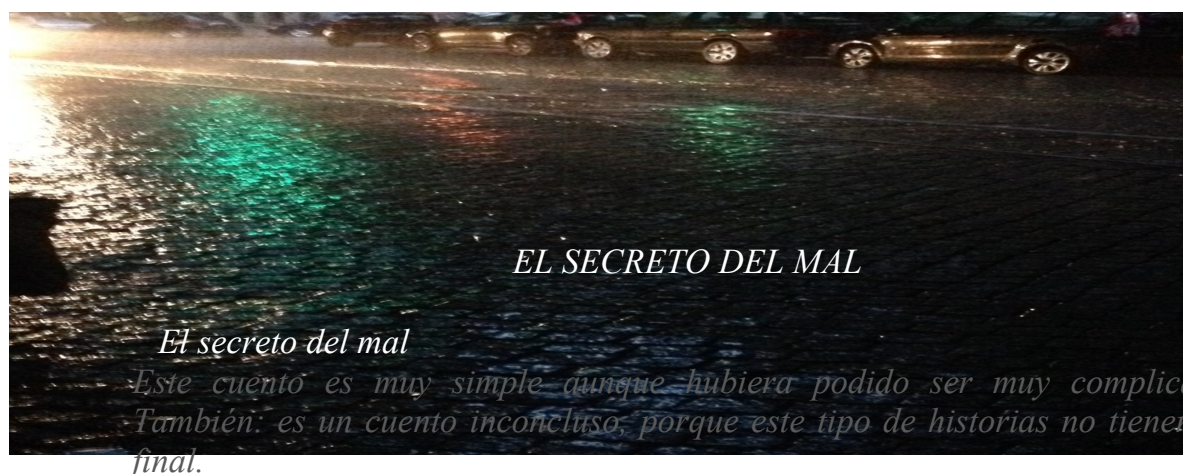
Unidad 9/Misterios y enigmas

En esta unidad vamos a organizar un debate entre esotéricos y científicos. Para ello vamos a aprender:

- A hacer hipótesis y conjeturas –a relatar sucesos misteriosos –algunos usos del futuro simple y del futuro compuesto –construcciones en indicativo y en subjuntivo para expresar diferentes grados de seguridad –creer/creerse.

Sustituimos la tarea final, *Ahora, el profesor dividirá la clase en dos grupos: los esotéricos y los escépticos. Cada grupo va a preparar argumentos para defender su postura, por:*

- ***El secreto del mal*** (2013: 23-26), integrado en el libro de cuentos homónimo.



1. Así empieza este breve relato que condensa magistralmente algunas de las características de la narrativa de Roberto Bolaño: la aparente accesibilidad, el carácter fragmentario y la falta de conclusión de las historias en un sentido clásico. Te proponemos una lectura en la que participarás como lector activo, interactuando con el texto y adentrándote en el mundo literario del autor. El relato continúa...

(...)Es de noche en París y un periodista norteamericano está durmiendo. De pronto suena el teléfono y alguien, en un inglés sin acento de ninguna parte, le pregunta por Joe A. Kelso. El periodista responde que es él y luego mira el reloj. Son las cuatro de la mañana y no ha dormido más de tres horas y está cansado. La voz al otro lado del teléfono le dice que tiene que verlo para transmitirle una información. El periodista pregunta de qué se trata. Como suele suceder con este tipo de llamadas, la voz no suelta prenda. El periodista le pide, al menos, una pista. La voz, en un inglés correctísimo, mucho mejor que el de Kelso, le dice que prefiere verlo personalmente. De inmediato, añade, no hay tiempo que perder. ¿En dónde?, inquiriere Kelso. La voz menciona un puente de París. Y añade: En veinte minutos puede llegar caminando. El periodista, que ha tenido cientos de citas semejantes, contesta que en media hora estará allí. Mientras se viste piensa que es una manera bastante torpe de arruinarse la noche, pero al mismo tiempo se da cuenta, con un ligero asombro, de que ya no tiene sueño, que la llamada, pese a su previsibilidad, lo ha desvelado. (...)

2. **Antes de seguir, ¿quién crees que es Joe A. Kelso?**

- | | |
|----|---|
| a. | <i>Es un periodista norteamericano que reside en París.</i> |
| b. | <i>Está en París de vacaciones.</i> |
| c. | <i>Está en París por motivos de trabajo.</i> |

3. **Y, ¿quién será el extraño que le llama por teléfono? Compartid vuestras hipótesis con el resto de la clase y formad grupos según las opciones coincidentes.**

- | | |
|----|---|
| a. | <i>Conoce al periodista norteamericano y tiene una propuesta para él.</i> |
| b. | <i>Tiene algunas informaciones que ofrecerle sobre su vida privada.</i> |
| c. | <i>Conociéndolo o no, los motivos por los que quiere ver al periodista no tienen que ver ni con su trabajo ni con asuntos personales.</i> |

4. **La extraña voz del teléfono no suelta prenda, por lo que tendremos que imaginar cuál es el motivo de la llamada de teléfono: ¿Qué información le quiere transmitir al periodista norteamericano? ¿Por qué lo llama por teléfono a esas horas? ¿Cuál es la urgencia? Veamos cómo continúa la historia...**

(...) Cuando llega al puente, cinco minutos más tarde de lo convenido, sólo ve coches. Durante un rato permanece quieto en un extremo, esperando. Luego cruza el puente, que sigue solitario, y tras aguardar unos minutos en el otro extremo finalmente vuelve a cruzarlo y decide dar por concluida la noche y volver a casa y dormir. Mientras camina de regreso a casa piensa en la voz: no era un norteamericano, de eso está seguro, tampoco era un inglés, aunque eso ya no podría asegurarlo. Tal vez un surafricano o un australiano, piensa, o puede que un holandés, o alguien del norte de Europa que aprendió inglés en la escuela y que luego lo ha ido perfeccionando en distintos países angloparlantes. Cuando cruza una calle oye que alguien lo llama. Señor Kelso. De inmediato se da cuenta de que quien lo ha llamado es la persona que

lo ha citado en el puente. La voz sale de un zaguán oscuro. Kelso hace el ademán de detenerse, pero la voz lo conmina a seguir caminando. (...)

5. ¿Qué ocurre? ¿Te lo esperabas?

a. ¿Por qué no está en el puente el extraño?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. ¿Qué hace el extraño escondido en un zaguán oscuro de París?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. ¿Por qué le pide a Kelso que continúe caminando, si tenía urgencia en comunicarle ciertas informaciones?

.....

.....

.....

.....



Bien, acompañamos al protagonista y...

(...) Cuando llega a la siguiente esquina el periodista se da vuelta y ve que nadie lo sigue. Está tentado a volver sobre sus pasos, pero tras vacilar un instante decide que lo mejor es continuar su camino. De pronto un tipo surge de una bocacalle y lo saluda. Kelso devuelve el saludo. El tipo le tiende una mano. Sacha Pinsky, dice. Kelso estrecha su mano y dice, a su vez, su nombre. El tal Pinsky le palmea la espalda. Le pregunta si le apetece tomar un whisky. En

realidad dice: un whiskycito. Le pregunta si tiene hambre. Asegura conocer un bar abierto a esa hora que vende croissants calientes, acabados de hacer. Kelso lo mira a la cara. Pinsky lleva sombrero pero aun así se puede apreciar una jeta blanca, pálida, como si hubiera estado muchos años recluido. ¿Pero en dónde?, piensa Kelso. En una cárcel o en una institución para enfermos mentales. De todas maneras, ya es tarde para echarse atrás y los croissants calientes seducen a Kelso. El local se llama Chez Pain y pese a estar en su barrio, si bien en una calle pequeña y poco

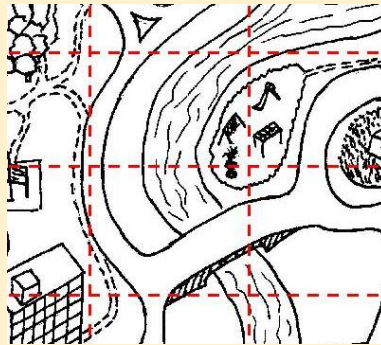
frecuentada, es la primera vez que entra y posiblemente la primera vez que lo ve. Los establecimientos a los que suele acudir el periodista están, en su mayoría, en Montparnasse y son lugares aureolados con una cierta ambigua leyenda: el bar donde comió alguna vez Scott Fitzgerald, el bar donde Joyce y Beckett bebieron whisky irlandés, el bar de Hemingway y el bar de John Dos Passos y el bar de Truman Capote y Tennessee Williams. En Chez Pain los croissants son, efectivamente, buenos y están recién hechos y el café no está nada mal. Lo que lleva a Kelso a pensar que el tal Pinsky probablemente sea, posibilidad horrenda, un vecino del barrio. Mientras sopesa esta posibilidad, Kelso se estremece. Un pesado, un paranoico, un loco que observa sin ser, a su vez, observado, alguien a quien le costará sacarse de encima. Bien, dice finalmente, usted dirá. (...)

6. Antes de conocer el desenlace de la historia, nos detenemos brevemente en este fragmento. ¿Continúa el hilo conductor de la historia? ¿Qué elementos incorpora y qué añaden al cuento? Vamos a recrearnos en estos dos aspectos: la descripción del personaje Sacha Pinsky y del barrio.

a. SACHA PINSKY		
ASPECTO FÍSICO Y ACTITUD	PROCEDENCIA	QUIÉN ES
<p>Completa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que nos dice el texto: <ul style="list-style-type: none"> a. b. c. 	<p>Estuvo en:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Una cárcel b. Una institución para enfermos mentales. c. Otro lugar 	<p>Al final será:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Un loco b. Un pesado c. Un paranoico d. Otra cosa

b. EL BARRIO

Vais a dibujar el plano del barrio donde aparezcan los lugares del relato y otros que imaginéis.



**incluir a otros personajes. Con tu grupo de
aje(s) podría aparecer en este relato.**

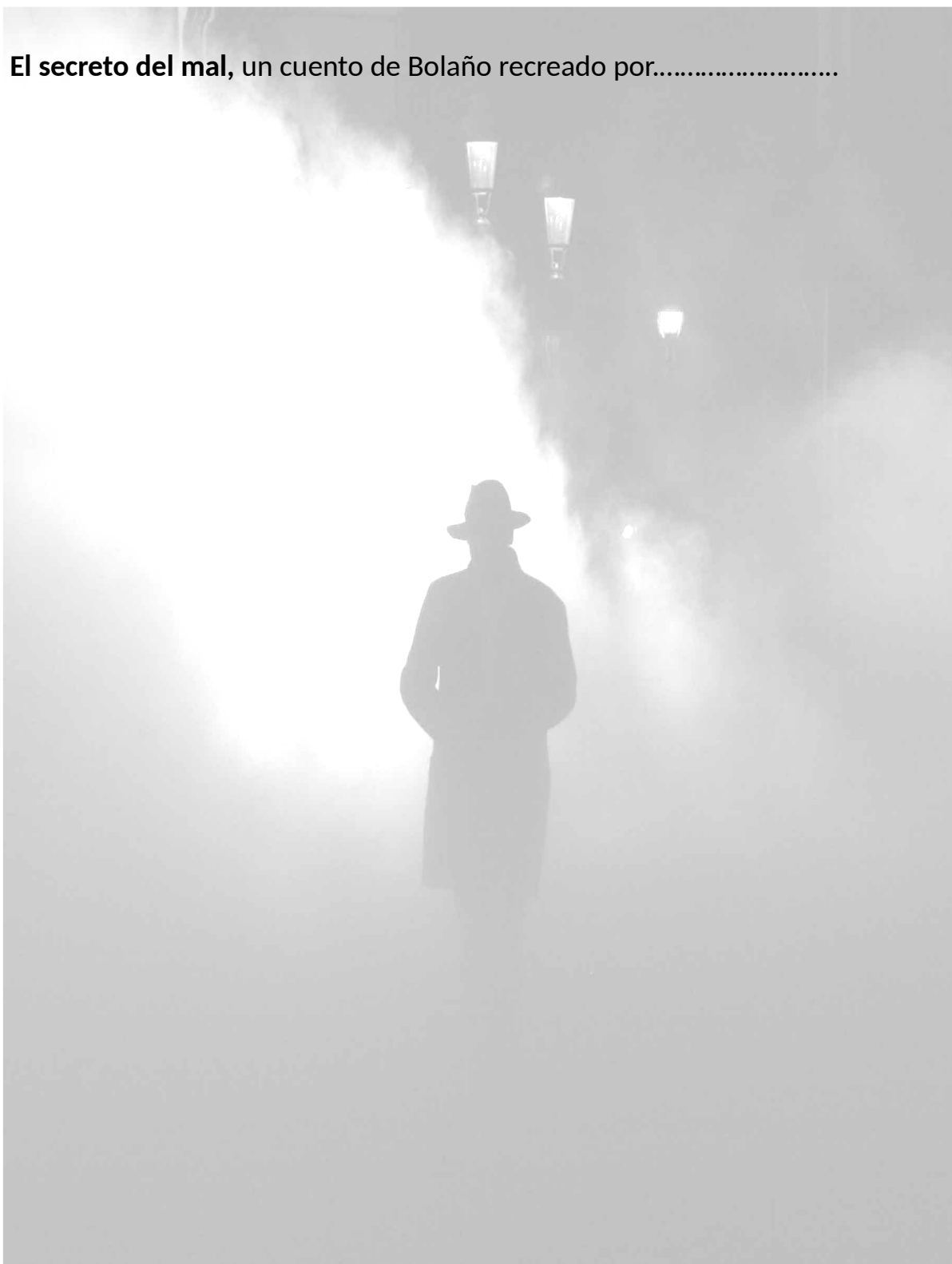
<div data-bbox="432 212 745 286" data-label="Text"> <p>Mary kelso</p> </div>	<div data-bbox="810 203 1399 808" data-label="Image"> </div>
<p>Bella dama multimillonaria americana, hace años que reside en Europa...</p>	<p>Capitán portugués que no ha vuelto a ser el mismo desde que ...</p>

8. Este es el final del cuento de Bolaño:

(...) El tipo pálido, que no come y bebe a sorbitos una taza de café, lo mira y sonríe. Su sonrisa es, de alguna manera, una sonrisa en extremo triste, y también cansada, como si sólo con ella se permitiera exteriorizar el cansancio, el agotamiento y la falta de sueño. Cuando deja de sonreír, sin embargo, sus facciones recobran instantáneamente la gelidez.

Y esta es la tarea final: Sois un grupo de detectives y os han encargado la resolución de este caso. Habéis recabado bastante información por eso vais a escribir la verdadera historia de este cuento inconcluso.

El secreto del mal, un cuento de Bolaño recreado por.....



Unidad 10/Buenas noticias

En esta unidad vamos a convertirnos en la redacción de un medio de comunicación.

Para ello vamos a aprender:

- A redactar una noticia –a referirnos a una noticia y comentarla –el uso de la voz pasiva –verbos de transmisión de la información: manifestar, declarar... -vocabulario relacionado con los medios de comunicación.

Sustituimos la tarea final, *El noticiario de la clase*. En parejas, tenéis que inventar una noticia para *El noticiario de la clase*. Puede ser una noticia de prensa, de radio o de televisión. Puede ser real, inventada o algo que ha sucedido en la clase durante el curso, por:

- *La parte de los crímenes*, (2010c: 443-444), fragmento de la novela 2666.

1. Aquí tenéis algunos titulares de la prensa. ¿De qué creéis que tratan?

La sal de la tierra

Ponemos la economía al servicio de las personas

Atrapado en el tráfico humano

Salida de emergencia

Los desertores de Harvard que han triunfado

El Vaticano encuentra cientos de millones ocultos

2. Ahora, vamos a leer un fragmento de La parte de los crímenes, perteneciente a la novela 2666, a ver si os dice o la asociáis con algo.

La muerta apareció en un pequeño descampado en la colonia Las Flores. Vestía camiseta blanca de manga larga y falda de color amarillo hasta las rodillas, de una talla superior. Unos niños que jugaban en el descampado la encontraron y dieron aviso a sus padres. La madre de uno de ellos telefoneó a la policía, que se presentó al cabo de media hora. Es descampado daba a la calle Peláez y a la calle Hermanos Chacón y luego se perdía en una acequia tras la cual se levantaban los muros de una lechería abandonada y ya en ruinas. No había nadie en la calle por lo que los policías pensaron en un primer momento que se trataba de una broma. Pese a todo detuvieron el coche patrulla en la calle Peláez y uno de ellos se internó en el descampado. Al poco rato descubrió a dos mujeres con la cabeza cubierta, arrodilladas entre la maleza, rezando. Las mujeres, vistas de lejos, parecían viejas pero no lo eran. Delante de ellas yacía el cadáver. Sin interrumpirlas, el policía volvió tras sus pasos y con gestos llamó a sus compañeros que lo esperaba fumando en el interior del coche. Luego ambos regresaron hacia donde estaban las mujeres y se quedaron de pie junto a estas observando el cadáver. El que tenía la pistola desenfundada les preguntó si la conocían. No, señor, dijo una de las mujeres. Nunca la habíamos visto. Esta criatura no es de aquí.

Esto ocurrió en 1993. En enero de 1993. A partir de esta muerte comenzaron a contarse los asesinatos de mujeres. Pero es probable que antes hubiera otras. La primera muerte se llamaba Esperanza Gómez Saldaña y tenía trece años. Pero es probable que no fuera la primera muerte. Tal vez por comodidad, por ser la primera asesinada en el año 1993, ella encabeza la lista. Aunque seguramente en 1992 murieron otras. Otras que quedaron fuera de la lista o que jamás nadie las encontró, enterradas en fosas comunes en el desierto o esparcidas sus cenizas en medio de una noche, cuando ni el que siembra sabe en dónde, en qué lugar se encuentra.

La identificación de Esperanza Gómez Saldaña fue relativamente fácil. El cuerpo primero fue trasladado a una de las tres comisarias de Santa Teresa, en donde la vio un juez y la examinaron otros policías y le tomaron fotos. Al cabo de un rato, mientras fuera de la comisaría esperaba una ambulancia, llegó Pedro Negrete, el jefe de policía, seguido de un par de ayudantes, y procedió otra vez a examinarla. Cuando hubo terminado se reunió con el juez y con otros tres policías que lo esperaban en una oficina y les preguntó a qué conclusión habían llegado. La estrangularon, dijo el juez, está más claro que el agua. Los policías se limitaron a asentir. ¿Se sabe quién es?, preguntó el jefe de policía. Todos dijeron que no. Bueno, ya lo averiguaremos, dijo Pedro Negrete, y se marchó con el juez. Su ayudante se quedó en la comisaría y pidió que le trajeran a los policías que habían encontrado a la muerte. Han vuelto a patrullar, le dijeron. Pues me los traen de vuelta, pendejos, dijo. Luego el cuerpo fue llevado a la morgue del hospital de la ciudad en donde el médico forense le realizó la autopsia. Según esta Esperanza Gómez Saldaña había muerto estrangulada. Presentaba hematomas en el mentón y en el ojo izquierdo. Fuertes hematomas en las piernas y en las costillas. Había sido violada vaginal y analmente, probablemente más de una vez, pues ambos conductos presentaban desgarros y escoriaciones por los que había sangrado profusamente. A las dos de la mañana el forense dio por terminada la autopsia y se marchó. Un enfermero negro, que hacía dos años había emigrado al norte desde Veracruz, cogió el cadáver y lo metió en un congelador.

Cinco días después, antes de que acabara el mes de enero, fue estrangulada Luisa Celina Vázquez. Tenía dieciséis años, de complexión robusta, piel blanca, y estaba embarazada de cinco meses. El hombre con el que vivía y el amigo de este se dedicaban a pequeños hurtos en tiendas y almacenes de electrodomésticos. La policía acudió alertada por un aviso de los vecinos del edificio, sito en la avenida Rubén Darío, en la colonia Mancera. Tras forzar la puerta encontraron a Luisa Celina estrangulada con un cable de televisión. Esa noche se procedió al arresto de su amante, Marcos Sepúlveda, y de su socio, Ezequiel Romero. Ambos fueron encerrados en las dependencias de la comisaría n° 2 y sometidos a un interrogatorio que duró toda la noche, conducido por el ayudante del jefe de policía de Santa Teresa, el agente Epifanio Galindo, con resultados óptimos pues antes de que amaneciera el detenido Romero confesó haber mantenido, a espaldas de su amigo y socio, relaciones íntimas con la muerte. Al enterarse de que estaba embarazada, Luisa Celina decidió romper las relaciones, lo que Romero no aceptó, pues pensaba que el padre de la criatura que estaba por nacer era él y no su socio. Al cabo de unos meses, cuando la decisión de Luisa Celina era irreversible, decidió, en un arranque de locura, matarla, lo que finalmente hizo aprovechando una ausencia de Sepúlveda. Dos días después este fue puesto en libertad y Romero, en lugar de ingresar en la prisión, siguió en los calabozos de la comisaría n°2, pero esta vez los interrogatorios no estaban dirigidos a aclarar los detalles que faltaban del asesinato de Luisa Celina sino a intentar incriminar a Romero en el asesinato de Esperanza Gómez Saldaña, cuyo cadáver ya había sido identificado. Contra lo que pensaba la policía, llevada a

error por la rapidez con la que habían conseguido la primera confesión, Romero era mucho más duro de lo que aparentaba y no se autoimplicó en el primer crimen.

A mediados de febrero, en un callejón del centro de Santa Teresa, unos basureros encontraron a otra mujer muerta. Tenía alrededor de treinta años y vestía una falda negra y una blusa blanca, escotada. Había sido asesinada a cuchilladas, aunque en el rostro y el abdomen se apreciaron las contusiones de numerosos golpes. En el bolso se halló un billete de autobús para Tucson, que salía esa mañana a las nueve y que la mujer ya no iba a tomar. También se encontró un pintalabios, polvos, rímel, unos pañuelos de papel, una cajetilla de cigarrillos a medias y un paquete de condones. No tenía pasaporte ni agenda ni nada que pudiera identificarla. Tampoco llevaba fuego.

3. En parejas, a partir de la información que habéis leído en el documento literario, vais a redactar una noticia para la prensa que denuncie estos hechos. Al final, intentad ponerle un título llamativo. A continuación, leeremos algunas.

Unidad 11/Yo nunca lo haría

En esta unidad vamos a decidir qué compañeros pueden participar en un *reality-show*. Para ello vamos a aprender:

- A dar consejos –a evocar situaciones imaginarias: si fuera/estuviera... + condicional – a opinar sobre acciones y conductas –a expresar desconocimiento: no sabía que... -a expresar deseos –la forma y algunos usos del condicional –el pretérito imperfecto de subjuntivo de ser, estar y poder.

Sustituimos la tarea final, *¿Participarías en un reality-show? En algunos programas concurso, un grupo de personas debe convivir ganándose la simpatía de los telespectadores. Uno de ellos es Una casa para ti. Hazle el cuestionario a tu compañero para averiguar si tiene el perfil adecuado para participar en el concurso*, por:

- ***Si hubiera otra vida y fuera posible elegir, escogería ser mujer*** (Braithwaite, 2011: 87-89), entrevista recogida en *Bolaño por sí mismo. Entrevistas escogidas*.

1. A continuación vamos a leer la última entrevista a Roberto Bolaño.

Si hubiera otra vida y fuera posible elegir, escogería ser mujer

-¿Le gustaría cambiar de vida?

-No. La vida me ha cambiado demasiadas veces.

-¿Cuál fue el primer cambio?

-Mi vida ha sido un desastre. Tendría que empezar hablándole de mis padres.

-Bueno.

-Pues supongo que mis padres se amaron muchísimo, que hubo entre ellos una fuerte atracción sexual, pero jamás se tendrían que haber casado y mucho menos tener hijos. Yo era el hijo mayor y recibía los misiles de uno y otro lado. Son historias tan tristes, tan destructivas, que pueden resultar hasta cómicas. Pero son insoportables.

-Broncas continuas.

-Y separaciones y más separaciones, hasta la definitiva. Cuando yo tenía 15 años abandonamos Chile porque mis padres decidieron reiniciar su aventura existencial en México. Allí tuve mi propia educación sentimental y vital y empecé a escribir de manera muy diletante con 16 años. Tenía tantas lagunas.

-¿Un adolescente sin rumbo?

-En el colegio sobrevivía. Aprobaba física, química y matemáticas copiando. Y, claro, el vacío, conforme vas avanzando en la escuela, se hace cada vez más grande. Incluso aún hoy no sé dividir y multiplico con dificultad, pero ya no importa.

-Muchos escritores han tenido problemas en la infancia.

-Problemas tuve muchísimos, más todos los que yo me busqué.

-*Esos problemas lo configuraron.*

-Yo creo que la configuración de las personas no acaba nunca. No soy un ser humano configurado, ni mucho menos. De niño era vulnerable, luego me hice muy resistente. Pero cuando tuve a mi hijo supe que todo era falso, que la vulnerabilidad es mi epicentro. Mis hijos me han hecho humano. Lo que me hace temblar es que puedan llegar siquiera a asomarse en lo que yo me sumergí.

-*¿De qué abismos me está hablando?*

-Coquetearías que todo niño sensible hace para que lo consideren un niño duro. Las relaciones entre los niños son horripilantes.

-*¿Era destructivo?*

-Sí, y me exhibía como malo, pero me da vergüenza contarlo. No robé ni violé, pero fui un joven violento. A los 19 años decidí que quería hacer la revolución.

-*¿Cuál de ellas?*

-Mi idea era volver a Chile, pero me quedé un tiempo en El Salvador con los que serían los directores del Frente Farabundo Martí, dos o tres años mayores que yo. Unos auténticos criminales que se decían poetas.

-*¿Por qué nos degradamos tanto?*

-Creo que cuando estás en situaciones extremas pierdes el sentido del otro. La supervivencia solo te abarca a ti y a los tuyos; el otro deja de ser un ser humano y se convierte en algo irreal. El sentido del humor desaparece.

-*¿La gente se vuelve impúdica?*

-Sí, los revolucionarios que conocí en aquella época, y conocí a muchísimos, se veían a sí mismos como motores transformadores de la historia. Viví una historia siniestra, la del poeta salvadoreño Roque Dalton, que fue a hablar con ellos, a intentar disuadirlos de que comenzaran la lucha armada.

-*¿Y?*

-Conversan toda una noche, la discusión entra en un punto muerto. Dalton se va a dormir. Deciden deshacerse de él porque no estaba de acuerdo con ellos y le pegan un tiro en la cabeza mientras duerme. La locura absoluta. Y esos mismos hijos de puta, después de un año de sangrar al pueblo, pactan con la derecha. Es la muerte de la quimera.

-*Entonces volvió a Chile.*

-Sí, justo cuando Pinochet dio su golpe de estado. Me presenté como voluntario para luchar contra los fascistas. Estuve contra un muro, con una pistola en la sien; luego vinieron la cárcel, el temor a la tortura. Aparecieron dos detectives, dos compañeros de colegio que me permitieron telefonar, y pude salir de allí.

-*Y otra vez a México.*

-Sí. Me dediqué a escribir con mi aura de veterano de guerra y me enamoré por primera vez de una chica con un carácter bellísimo. Si hubiera otra vida y fuera posible elegir, escogería ser mujer. Debe ser maravilloso ser mujer, y muy duro.

-*¿Por qué lo dice?*

-Porque cómo en un solo individuo se pueden conjugar tanta fortaleza, tanta fragilidad y tanta capacidad de darse. El hombre en ese aspecto es como un cromañón.

-*¿Qué fue de aquel primer amor?*

-Cuando decidí que me venía a Europa me dijo que no quería ser una *clocharde* en París y me dejó. Pero cuando uno ha querido a alguien no lo deja de querer nunca.

-*¿Se ha pasado la vida huyendo?*

-Hay un viejo dicho: escapar no es cobardía, es ligereza de piernas. He sido fanfarrón y fantasma. Pero cuando hay que quedarse, me quedo.

-¿Con qué valores?

-Valoro la lealtad y el valor de decir lo obvio cuando todos se callan. Y otras cosas que están muy poco de moda, como la piedad y el espíritu de sacrificio. Quien puede pensar en los otros es más capaz, tiene más cabeza.

-¿Cuál es la frontera entre el bien y el mal?

-El mal es básicamente el egoísmo narrado de diferentes formas. La frontera la delimita la mirada que tengas sobre el otro, el saber que el otro existe.

2. En parejas, vais a escoger las preguntas del texto que os resulten más interesantes y adaptarlas para hacérselas al compañero. Luego, decidiremos juntos las siete preguntas que más nos gusten y que van a constituir la entrevista.

3. Ahora, le hacéis la entrevista al compañero. Al igual que en el documento, seleccionáis una respuesta que os llame la atención para darle título. A continuación, los alumnos que quieran presentan la información que han obtenido al grupo.

Unidad 12/América

En esta unidad vamos a hacer un concurso para comprobar nuestros conocimientos sobre Latinoamérica.

Para ello vamos a repasar:

- Recursos para narrar acontecimientos del pasado –los tiempos del pasado –los usos del presente de subjuntivo –cómo expresar conocimiento y desconocimiento sobre un tema.

Esta última unidad se nos ha quedado en el tintero, no hemos conseguido terminar el manual.

Para la lectura extensiva partíamos de dos opciones, *Estrella distante* y *Nocturno de Chile*, dos novelas cortas (unas 68 páginas) de indudable calidad. Nos decantamos por la segunda para evitar dificultades ya que está disponible en internet y no había excusas a la hora de disponer de ella y poder leerla. Es un texto suficientemente accesible a nivel lingüístico y es de los pocos de este autor que posee la estructura de las narraciones tradicionales. La lectura de la obra se realiza fuera del horario de clase y se agenda una prueba de comprensión lectora a mitad del semestre. Qué mejor para promover el aprendizaje autónomo que mejorar la competencia lectora aliada a la idea de libertad y responsabilidad personal. ¿Sería posible afirmar que un buen lector será un usuario competente de una lengua?

Para el trabajo en clase optamos por fragmentos de poemas, novelas, cuentos, entrevistas y artículos periodísticos cuyos extractos se recogen más arriba. Los textos funcionarían como punto de partida para promover el conocimiento del grupo, la interacción significativa entre ellos y llevar a cabo un aprendizaje cooperativo. Asimismo, nos interesaba fomentar la reflexión crítica y el conocimiento del mundo, siempre desde una perspectiva abierta, tolerante y, en algunos momentos, lúdica. Hemos orientado la elaboración de las actividades en este sentido.

El esquema de trabajo que proponemos está articulado en torno a cada unidad del manual, sustituyendo generalmente la tarea final por una actividad más consistente, teniendo como punto de partida el texto literario y estableciendo un estrecho diálogo entre la comprensión lectora y la expresión escrita. La hoja de ruta preveía seguir básicamente tres etapas: la primera, realizar el trabajo de la unidad en curso; la segunda, hacer la tarea final a partir de un documento literario, para lo que elaboramos previamente una ficha de trabajo y, en la última etapa, hacer los ejercicios correspondientes a cada unidad para reforzar los contenidos.

Las pautas que han regido la selección de textos han sido, primeramente, atender al nivel lingüístico, pero que suponga algún reto al aprendiz, (recordemos el *input+1*). En segundo lugar, la adecuación al contenido temático del programa procurando, en las actividades, establecer un puente con la realidad del alumno. Y en tercer lugar, la longitud. Queríamos huir un poco de la brevedad, el facilitismo y la sencillez habitual de los textos del manual, aprovechando que el aprendiz portugués puede ir más lejos. En media ocupan unas dos páginas, salvo el cuento incluido en la unidad 3, *Sensini*, que, de hecho, lo llevaron de tarea para leer el fin de semana.

La inclusión de los TL se asume desde los principios metodológicos comunicativos, entendidos desde un enfoque más integrador, que admite la complejidad del proceso de E/A de LE. Tanto el manual como los textos, así como las actividades, se asientan en estos principios, que, recordemos sucintamente, englobaban: la redefinición del papel del profesor, el docente no solo como transmisor de conocimientos, sino sobre todo como impulsor del aprendizaje; la redefinición del papel del alumno, el aprendiz autónomo, involucrado en su propio aprendizaje y; la enseñanza orientada a la acción, o lo que es lo mismo, se trata de aprender haciendo.

Cuando decidimos llevar al aula esta experiencia con la obra de Bolaño, aceptamos el riesgo que este tipo de trabajo conlleva y asumimos firmemente el papel de profesor motivador del proceso de aprendizaje. Si animamos a los alumnos a que lean un conjunto de textos, tenemos que mostrar entusiasmo y estar convencidos de su calidad.

En cuanto al tipo de alumnado, percibimos alguna incoherencia en las respuestas. En el cuestionario inicial les preguntamos si la lectura es una de sus actividades preferidas y, en general, responden que sí; si nos guiamos por la ficha del alumno, no está tan claro que sea así. Aunque la mayoría de alumnos pertenece a las licenciaturas de *Estudos Artísticos, Línguas, literaturas e culturas, Tradução y Estudos Europeus*, a la

pregunta qué hacen en el tiempo libre, la mayor parte responde que le gusta estar con los amigos, novio/a, la familia, un poco menos de la mitad, leer libros y ver la tele y en orden decreciente jugar en el ordenador y oír música.

En cuanto a metodología, no hemos alterado un ápice el trabajo que habitualmente llevamos a cabo en el aula, si acaso lo hemos reafirmado procurando que, en relación a la interacción con los textos, las actividades se abrevien, aligeren y ajusten considerablemente. Aun así, a pesar de disponer de un tiempo muy limitado, queríamos realizar una explotación más demorada de alguno de los textos. Optamos por el cuento *Sensini* como artefacto prototípico de la escritura de Bolaño, en todos los sentidos. Hemos dado prioridad a tareas de reconstrucción o interpretación cooperativa y de respuesta personal. Generalmente los textos funcionan como modelo inspirador para crear trabajos originales. En cualquier caso, por más atención que observamos en las opciones que tomamos, se trata de un proceso en desarrollo cuyo resultado no ha de coincidir necesariamente con las previsiones. En la unidad 7, *Tenemos que hablar*, prácticamente no hay actividades sobre el modelo textual y sin embargo fue uno de los documentos que provocó más producción escrita. Seguramente porque evoca el mundo sentimental de los alumnos. En la unidad 9, *Misterios y enigmas*, teníamos muchas expectativas porque era la que más conectaba con los intereses de lectura de los alumnos, y si bien durante el proceso se veían completamente ensimismados y felices, el resultado de la producción escrita no fue tan abundante. Más adelante lo comentaremos.

Tenemos que admitir que en la unidad 8, *De diseño*, no incluimos materiales literarios porque en ese momento, ante la escasez de tiempo, poniendo en la balanza trabajar estos o dejarnos en el tintero algunos temas del programa, preferimos avanzar y aun así no llegamos a impartir el último tema, la unidad 12, *América*, un tema sobre conocimientos culturales de Latinoamérica. El caso es que nos encontramos con una situación inédita, teníamos clases los martes y viernes de 10h a 12h; este último día los alumnos no tenían más clases que la asignatura de español, con lo cual el grupo menguaba vertiginosamente, algunos porque aprovechaban el fin de semana largo para ir a casa y otros por razones que saltan a la vista.

6.3. La evaluación

La evaluación es uno de los aspectos que más atención ha recibido en los últimos años en la enseñanza de lenguas y ha ido evolucionando de acuerdo con los nuevos

fundamentos teóricos. Se utiliza el término en el sentido de medir o valorar la actuación de un aprendiz en una prueba determinada y está respaldada por la necesidad de tomar decisiones de acuerdo a una escala. Mendoza Fillola (1997) afirma que identificar la evaluación con medición es un planteamiento limitador. Y añade (1997: 91): “La evaluación es un proceso, no un acto discontinuo”. Esta perspectiva más amplia permite aprovecharla para reorientar la práctica tanto de los alumnos como la del docente.

Hasta principios de los años 90 la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos y la consideración de la lengua como objeto de estudio daba lugar a pruebas que ponían el énfasis en el contenido lingüístico. El cambio de paradigma en las metodologías de E/A que supuso la atención a la lengua como herramienta de comunicación y la atención a las necesidades comunicativas de los aprendices significó la introducción de las competencias en las pruebas de evaluación. En realidad, supone atender a la dimensión holística del ciudadano que demanda la sociedad del s. XXI, prestar atención a los saberes tradicionalmente considerados académicos y a las habilidades, más relacionadas con la práctica y con el mundo real. Insistimos, no se trata de dar un vuelco al sistema de enseñanza tradicional, como sugieren algunos críticos, sí importan los conocimientos y pueden y deben coexistir con las competencias. El saber académico no es suficiente, se habla ahora de las *soft skills*: hablar en público, resolver problemas o ser respetuoso, suman importancia.

Como bien dice Parrondo (2008) en la última década coexisten dos movimientos. Por un lado, asistimos a la tendencia hacia sistemas educativos más transparentes, y por otro, hacia una mayor integración a nivel europeo. De ahí que manejemos escalas de nivel con sus correspondientes descriptores, que delimitan lo que el usuario es capaz de hacer, y sirven de directrices para determinar el nivel de competencia. Estas escalas constituyen directrices que aportan coherencia interna y, a su vez, facilitan la movilidad a nivel europeo.

Para llevar a cabo una actuación evaluativa hemos de tener en cuenta dos cuestiones fundamentales, el qué queremos evaluar y el cómo vamos a hacerlo. Una cosa es evaluar el conocimiento y otra la actuación/las competencias.

Si bien es cierto que el campo de la evaluación de lenguas ha experimentado un crecimiento importante, no lo es menos que se ha centrado en el qué y el cómo, más que en el para qué. En este sentido el *Marco común europeo de referencia para las*

lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002) ha tenido un gran impacto en el campo de la E/A de LE. Por primera vez se elabora un documento que establece los niveles de dominio lingüístico y los respectivos descriptores por competencias. En el campo del español podemos contar, además, con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), documento minucioso en cuanto a contenidos y obra de referencia para cualquier individuo involucrado en el ámbito del ELE. Asimismo, cabe mencionar asociaciones como ALTE, que se han dedicado a difundir las directrices que deben regir las buenas prácticas en evaluación.

Para la elaboración de una prueba eficaz, Downing (2010) sugiere seguir algunos pasos que funcionan a modo de control de calidad con el objetivo de mantener la validez y la fiabilidad. Por lo tanto, el primer paso sería establecer un plan general en el que se defina el objetivo de la prueba (prueba final, prueba diagnóstica, prueba de nivel, prueba acreditativa); las destrezas, el nivel y el tiempo de duración. El segundo paso sería establecer los contenidos. En el tercero se recomienda elaborar ítems de carácter cerrado; otro aspecto a cuidar es la presentación, y por último, realizar una corrección que siga los criterios previamente establecidos. En todo caso, todas las decisiones se toman antes de que el alumno realice la prueba y han de estar en coherencia con la metodología llevada a cabo en el aula.

A continuación, vamos a aclarar la terminología más usada comúnmente. Se trata de evaluación sumativa, evaluación formativa y evaluación continua. Seguimos las definiciones del *Diccionario de términos clave de ELE*:

- Evaluación sumativa: tiene como fin verificar, al término de una actividad o conjunto de actividades de E/A, hasta qué punto se han adquirido los aprendizajes evaluados. La evaluación sumativa tiene, en muchas ocasiones, función acreditativa, esto es, certificar ante la sociedad los aprendizajes adquiridos.
- Evaluación formativa: es la recopilación sistemática de evidencias, a fin de determinar si hay aprendizaje y controlar tanto el estadio de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, como si lo planificado está resultando según se preveía o hay que modificarlo.
- Evaluación diagnóstica: a pesar de que tiende a asociarse la función diagnóstica con una evaluación inicial, Scriven (1967) no la considera de este modo, sino que la concibe como una función recursiva, parte integrante de la evaluación formativa. Se lleva a cabo al inicio de

cualquier proceso de E/A, para saber el punto de partida de los estudiantes, así como para conocer sus necesidades de aprendizaje.

En el primer caso se trata de una evaluación centrada en el producto, proporciona información cuantitativa. Su objetivo es sumar los logros del alumno y no tiene repercusión en el aprendizaje; en el segundo, de una evaluación centrada en el proceso, aporta información cualitativa, pone el acento en la retroalimentación y es un instrumento para el aprendizaje. Afirma Elliott (1990) que si el sistema de evaluación exigiese que los alumnos demostrasen lo que han aprendido, llegarían a estar intrínsecamente motivados. La verdad es que el sistema de evaluación actual actúa más por reconocimiento y recuerdo, y la prioridad es la nota final, por ello posponer el estudio para unos días antes del examen es una buena estrategia. Se trata de una visión instrumental del aprendizaje y es la pauta dominante en la enseñanza de transmisión de información. Evidentemente modificar el estilo para un aprendizaje para la comprensión exige más al aprendiz desde el punto de vista cognitivo, es más arriesgado para el docente que quiere mantener el control, y es menos objetivo a la

Competencia lingüística	Competencia sociolingüística	Competencia pragmática
-------------------------	------------------------------	------------------------

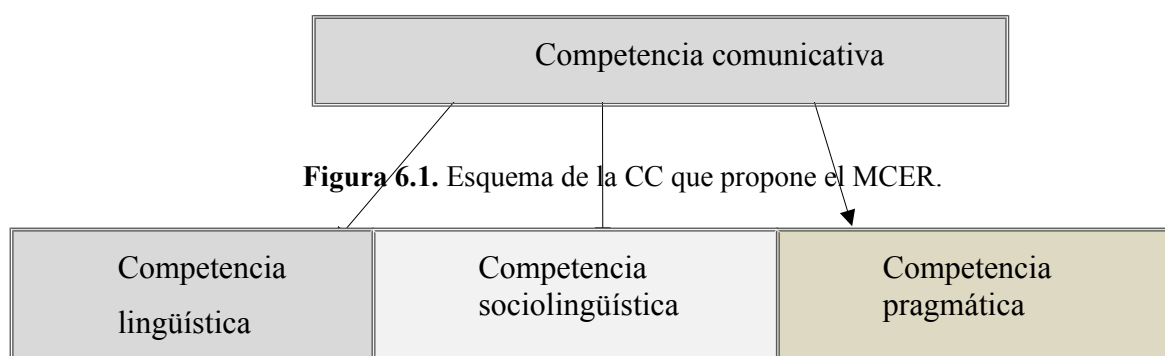
hora de la evaluación.

En realidad “solo el saber que implique comprensión es de utilidad en las situaciones de la vida real” (Elliott, 1990) y el hecho de defender la escolarización para todos se ha traducido, en palabras de este investigador (1990: 231), en “hacer hincapié en que el éxito en los exámenes sea alcanzado por el mayor número de alumnos”. En esto ha derivado la igualdad de oportunidades.

Al integrar los textos literarios en el aula de ELE la comprensión lectora funciona como trampolín a partir del cual desarrollamos la producción oral y escrita. Ni que decir tiene que los instrumentos de evaluación tienen que ir en consonancia con el trabajo de clase. De tal manera están ligados que un determinado tipo de evaluación condicionaría o modificaría el tipo de trabajo en el aula. A título de ejemplo, si elaboramos un examen de tipo comunicativo, ello obligaría al docente a usar en el aula una metodología comunicativa, y a la inversa, con clases de corte estructural no podríamos presentarle al alumno un instrumento de evaluación de otro tipo.

El sistema de evaluación que realizamos es continua y está definida de acuerdo con los criterios generales establecidos por el *Regulamento Geral de Avaliação da FLUL*.

evaluación hace desaparecer el apartado específico de los conocimientos lingüísticos. Se entiende que el conocimiento se demuestra en el uso y por ello se integra la evaluación de este conocimiento dentro de las cuatro destrezas. Nosotros creemos que si se trata de evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en relación a la competencia comunicativa, y entendemos por CC el conocimiento lingüístico y el uso de la lengua, diseñamos un instrumento de evaluación con estos mismos componentes, estructura que corrobora el trabajo realizado en el aula. Insistimos una vez más en que en las prácticas metodológicas no es estrictamente necesario ir de un extremo, valorar exclusivamente la competencia lingüística, al otro, priorizar el uso. El esquema de la CC no presenta disyuntivas sino adiciones:



Defendemos un sistema de evaluación que atienda a los resultados y también al proceso. De ahí que la participación en clase sea un elemento a tener en cuenta.

Llevamos a cabo varias pruebas, la inicial o de diagnóstico, la intermedia o de comprensión lectora, la prueba oral y la prueba final.

En el diseño del examen inicial o de diagnóstico hemos utilizado un modelo del DELE Blumbral. Únicamente modificamos la parte de la expresión escrita, en la que en vez pedirles dos tareas, como es lo habitual en estos modelos, las simplificamos en una, y esta, en vez de referirse al ámbito laboral, la adaptamos a la realidad de los alumnos. Con esta prueba queríamos conocer el punto de partida de los conocimientos lingüísticos y de las destrezas de nuestros grupos.

Para el examen intermedio, elaboramos una prueba de cinco preguntas de comprensión general, de respuesta abierta, que el alumno debería desarrollar a partir de la lectura y comprensión de *Nocturno de Chile*. Se trata de una prueba plenamente comunicativa, en la que el alumno ha de prestar atención a la forma, pero sobre todo está centrado en el significado. Es una prueba de orientación integradora, se trata de evaluar tanto la competencia lectora como la competencia escrita. Hemos intentado

que las preguntas atendieran a las distintas estrategias lectoras, dos son de comprensión global atendiendo al segundo nivel de lectura, una atiende al aspecto formal, otra está relacionada con un momento específico del texto y la última se encamina hacia la respuesta personal.

Este es un modelo de examen al que están habituados en otras disciplinas, pero no en español LE. En esta disciplina manejamos modelos de examen organizados en torno a las cuatro destrezas básicas, comprensión auditiva, comprensión lectora, una parte de gramática y vocabulario para terminar con una de expresión escrita y la expresión oral. En la parte de gramática y vocabulario se suelen presentar actividades de opción múltiple y de completar espacios. De ahí que esta prueba haya sido una llamada de atención para todos. Al menos en tres aspectos. La creencia que tienen que el español es fácil se tambaleó, les resultó difícil realizar un examen en el que tenían que desarrollar sus reflexiones y opiniones a partir de la lectura de la obra, en contraste con la sensación que tienen con el otro modelo de examen, que les resulta fácil. Esta experiencia confirma la sensación general a partir del nivel B: las creencias de los aprendices portugueses de que el español es fácil se pone en entredicho, empiezan a ver el proceso de aprendizaje de una manera diferente, tal vez, más real. El segundo aspecto a destacar es que la gran mayoría se limitó a hacer una lectura literal de la obra, una lectura mecánica, con lo cual la capacidad de leer entrelíneas y de interpretar se puso en cuestión. En clases previas a la prueba les habíamos preguntado si tenían dificultades en la lectura, a lo que respondieron de forma unánime que la obra se leía bien. Lo que ocurrió fue que solo algunos alumnos entraron en el desafío que propone el autor, pasar de lector pasivo a lector cocreador de sentido, un lector que toma una posición. Y el último aspecto, pero no menos importante, fue la necesidad apremiante de trabajar la expresión escrita. Probablemente como resultado de varios factores, el nivel de la expresión escrita estaba bajo, con errores ortográficos inauditos, posiblemente también relacionado con un número importante de alumnos que entraron por prueba de nivel. Puede ser que el docente trabaje menos esta destreza en clase, en el sentido de desarrollar textos más amplios porque requiere tiempo; a lo que hay que añadir, en nuestro contexto concreto, el elevado número de alumnos de las clases del nivel A1, A2 y B1 (de 40 a 50). En cualquier caso, ha sido la primera vez que han leído una obra literaria en ELE y la primera que han realizado una producción escrita más o menos larga en cada unidad temática.

Antes de seguir, queremos hacer un paréntesis para comentar esta prueba. Hay numerosos estudios que ponen de manifiesto la relación entre el tipo de examen esperado por el alumno y el tipo de aprendizaje que este realiza. Scouller (1998), por ejemplo, señala que el estudio superficial puede obtener buenos resultados en una prueba tipo test y malos en preguntas de respuesta abierta. El tipo de prueba unido al doble significado de la obra constituyó, en cierto modo, un tratamiento de choque. La reflexión que siguió supuso la evidencia de que había que hacer obligatoriamente cambios en la actitud al abordar el trabajo. En realidad, sirvió para tomar más conciencia de que se había hecho una lectura superficial. En este caso la evaluación ha estado también al servicio de la mejora del aprendizaje.

Para el examen final hemos adoptado un modelo del DELE B2 intermedio. Ante los buenos resultados del examen B1 inicial, pensamos que poner el mismo nivel al final de la intervención no resultaría de gran utilidad. De ahí que optáramos por el nivel siguiente. Hemos mantenido sin alterar la parte de comprensión lectora porque consideramos que está en sintonía con el trabajo realizado en el aula. Hemos procedido igual que en el examen de diagnóstico B1 umbral con la parte de expresión escrita, las dos tareas obligatorias las hemos simplificado a una y la relacionamos con la realidad del aula. Asimismo en la parte de gramática y vocabulario eliminamos la actividad del texto para completar los huecos y dejamos solo la sección de opción múltiple. Queríamos una prueba factible en el tiempo de clase (dos horas), y la prueba del nivel B2 es considerablemente larga.

En la prueba final pretendíamos medir los resultados y valorar el progreso de los aprendices a lo largo del semestre e indirectamente percibir las repercusiones del enfoque experimental. Es decir, teníamos un doble objetivo: evaluar a los aprendices y observar la influencia de llevar textos literarios al aula de lengua. ¿Por qué este *modus operandi*? Porque nos interesaba una herramienta de nivelación objetiva y verificada. Además, previamente analizamos los ítems del apartado lingüístico y comprobamos que eran contenidos que se habían trabajado en el aula.

La valoración del nivel oral no ha sido a través una prueba de expresión oral ortodoxa, en el sentido de constituir un tribunal de dos elementos con unas fases secuenciadas a partir de las mismas fichas o materiales de evaluación. En años anteriores, el hecho de realizar esta prueba durante un único día al final de curso se había convertido en una tarea entre agotadora y frustrante debido al número de alumnos. Por eso consideramos

que distribuirla a lo largo del tiempo era más provechoso y ventajoso para todos. Les propusimos un tema, tenían que hacer una presentación personal sobre alguien que hubiera contribuido de algún modo al desarrollo de la humanidad, podía ser del ámbito político, económico, artístico... Ellos debían decidir quién y cuándo querían presentar el trabajo, de modo a distribuir las presentaciones a lo largo del semestre, para realizarlas, siempre, al inicio de la clase. El primer examen se realiza en la segunda semana de clase, y el último, en el penúltimo día de clase, a fin de poder entregárselo y que puedan verlo corregido el último día. El primer día de clase organizamos el trabajo del semestre y calendarizamos las pruebas.

Designamos con el término evaluación continua a la evaluación que tiene en cuenta la valoración de la actuación del alumno en clase. Ello presupone evidentemente la participación activa. Y la participación escasamente activa es la queja general de los docentes de LE. En parte está relacionado con el estilo de enseñanza todavía muy ligado a estilos tradicionales en los que el profesor tiene la autoridad y es el transmisor de contenidos, con poca atención a la contribución personal del aprendiz. El profesor da instrucciones y el alumno las realiza. En parte es también un comportamiento cultural, los portugueses generalmente son menos extrovertidos que los españoles, con buena tolerancia al silencio. En este sentido, las clases de ELE ofrecen una dinámica diferente. La participación está igualmente relacionada con el esfuerzo personal del alumno por conseguir unos objetivos. Este es otro aspecto a desarrollar, el aprendiz portugués es poco autónomo, establece una mayor interrelación con el profesor que con los propios compañeros y prefiere tomar pocas decisiones. Hemos incidido en este punto llevando al aula algunas dinámicas de grupo para facilitar el conocimiento entre ellos y les hemos pedido que en la medida de lo posible gestionaran sus necesidades entre ellos.

Para terminar, consideramos el recurso a diferentes elementos de evaluación, como sugiere la evaluación continua, fundamental para una evaluación auténtica. De modo que permita establecer niveles de logro y asimismo tomar decisiones sobre el proceso. Tener en cuenta además que proporcionar al aprendiz los procedimientos y los criterios desde el principio permite establecer un contrato tácito, en el que ambas partes son corresponsables de la E/A, sabiendo de antemano que el tipo de evaluación y la tipología de las pruebas van a condicionar el tipo de aprendizaje (Kohonen, 2000).

6.4. Consideraciones finales

Decíamos ya desde la primera parte de este trabajo, siguiendo las palabras de Kumaravadivelu (2012), que debemos establecer una conexión entre la palabra y el mundo, entre la clase y la vida y ayudar a los estudiantes a que construyan esa conexión. Señalaba también este mismo autor que se trata de adecuar nuestro trabajo al entorno, a las expectativas y experiencias de los alumnos, de ser sensibles a las situaciones concretas, de atender a las particularidades del entorno.

Queríamos trabajar en el aula los textos de un autor en los que literatura y vida se presentan como una realidad indisoluble. Y este era el desafío que se proponía a los alumnos, ser autores de una producción, tanto oral como escrita, en la se establecía un puente con su propia experiencia. El borde entre aprendizaje y vida se desdibujaría.

El aula en que corregimos las preguntas de comprensión sobre la lectura extensiva fue una muestra de ello. En las respuestas se iban complementando unos a otros e iban comprendiendo el verdadero sentido del texto, lo que iban diciendo aportaba más significado a los comentarios anteriores, juntos estaban cooperando para la comprensión. De ahí que se quedaran tristes porque ellos mismos se dieron cuenta de que habían hecho una lectura superficial de la obra. ¿Interacción auténtica?

Al inicio simplificamos las actividades porque percibimos que el tiempo era muy justo para el programa que teníamos por delante. Mediado el semestre sentimos alguna frustración porque habíamos partido de unas previsiones que no se cumplían, esperábamos una participación más inmediata y prolífica. Teníamos en mente la referencia del grupo del Instituto Cervantes, aprendices adultos con más experiencias vitales y lectoras, en ello residía el misterio. Cuando aligeramos las expectativas nos dimos cuenta que estábamos realizando un trabajo diferente que exigía ralentizar el proceso y estaba siendo fructífero de otro modo. Se estaban desarrollando las destrezas, sobre todo la de pensar, de un modo efectivo y real. Llevamos al aula documentos reales, que plantean temas de la contemporaneidad y exigen lectores activos. Si queremos formar ciudadanos conscientes y responsables, qué mejor herramienta para establecer un puente entre el aprendizaje y la vida. Proponemos actividades que apelan a la dimensión cognitiva y a la afectiva, diversificadas en la medida de lo posible y respondiendo a modelos textuales diferentes para llegar a la mayor cantidad de aprendices, buscando la respuesta personal y el aprendizaje cooperativo, siempre desde un clima de respeto y tolerancia.

Añadir que la docente observa y reflexiona sobre la actuación realizando los ajustes que considera necesarios, en todo momento desarrollamos un trabajo en construcción. Intentando,

de este modo, que la intervención atienda a los presupuestos del complejo proceso de ASL que los investigadores indican que debemos tener en cuenta para una E/A efectivos y duraderos; los resultados del experimento los comentamos a continuación.

7. Recogida y análisis de datos

He aprendido que la educación es cambio, pero el cambio, en realidad, no es fácil (...) Como agentes del cambio, los profesores tienen que comprender que el cambio ocurre primero en los individuos, y sólo después en las aulas, las instituciones y los países (...) Las investigaciones también han demostrado que la gente no cambia a menos que pueda ver las ventajas de ese cambio.

(Reid, 2000: 322)

7.1. Consideraciones previas

En este apartado comentamos el proceso de recogida de datos para su posterior análisis mediante el programa estadístico SPSS, versión 22, y definimos con más detalle el contexto en el que el estudio se lleva a cabo. Consideramos la estadística una herramienta fundamental que nos permite el análisis e interpretación de datos con el fin de llegar a evidencias sobre una población mayor, a partir de la muestra en estudio. De entrada resulta inaprehensible pero con algún esfuerzo se revela inteligible, y lo más importante, verdaderamente útil.

Como ya hemos señalado, se trata de un tratamiento pedagógico longitudinal (un semestre) aplicado por la docente a un grupo natural de alumnos de nivel B1 atribuido por el coordinador de manera aleatoria. El objetivo es comprobar si la variable independiente, la inclusión de TL en el aula de ELE influye en las variables dependientes, es decir, si trae beneficios tanto desde una perspectiva cognitiva, mejora de la competencia comunicativa (reflejada en las distintas subcompetencias), como afectiva, mejora de la implicación. La idea ha consistido en llevar a cabo el estudio en dos grupos, uno experimental (grupo A) y otro de control (grupo B) a lo largo de un semestre y contrastar los resultados. Esta propuesta no pudo realizarse en el mismo semestre por cuestiones de fuerza mayor, la docente solo disponía de un único grupo de lengua.

Tanto el grupo experimental B1 TP1 (grupo A) como el grupo de control B1 TP5 y TP6 (grupo B) se forman en secretaría al matricularse los alumnos por preferencia de horario y orden de inscripción completamente al margen de cualquier propósito docente o investigador. En el grupo experimental A, el tratamiento longitudinal se lleva a cabo desde mediados de septiembre hasta el último día de clase de diciembre, es decir, durante el primer semestre del curso 2014/2015. Tenemos cuatro horas de clase a la semana, los martes y viernes, de diez a doce (2h). En el grupo de control B, tenemos clase en el segundo semestre del curso lectivo

2015/2016, ambos con las mismas horas de clase semanales, los mismos días martes y viernes y en la misma franja horaria, el grupo TP5 de diez a doce y el TP6, de doce a dos. En este grupo B vamos a trabajar con el manual *Aula Internacional 3* más el material complementario, como solemos hacer habitualmente con cualquier grupo de ELE. La metodología es la misma que la del grupo experimental, el enfoque comunicativo flexible, y la evaluación también, manteniendo el paralelismo en las fechas de la pruebas, la segunda semana la prueba de diagnóstico, a mediados de semestre la prueba sobre la novela *Nocturno de Chile* y, el penúltimo día de clase, el examen final. Se mantendrá, también, la misma dinámica para la prueba oral en ambos grupos. Tanto el grupo experimental como el grupo de control realizan las mismas pruebas con el fin de contrastar un conjunto de datos que permitan verificar la eficacia del tratamiento. Todos los grupos se forman de manera aleatoria y se asignan a la docente indistintamente de ahí que se trate de una investigación quasi-experimental. No se ha alterado ni un ápice el habitual funcionamiento del grupo de español. La institución donde se realiza el trabajo es la *Faculdade de Letras*, facultad adscrita a la *Universidade de Lisboa*, una de las dos universidades públicas con que cuenta la ciudad y la más antigua y con más tradición en las carreras de letras. La *Faculdade de Letras* está ubicada en el campus de la *Cidade Universitaria*. A lo largo de la historia ha centrado su trabajo científico y pedagógico en las grandes áreas del saber: la filosofía, la historia, las ciencias del lenguaje y, las literaturas, artes y culturas. En el *Departamento de Linguística Geral e Românica* se imparten varias lenguas románicas: el español, el catalán, el francés, el italiano y el rumano, a las que se añaden otras como el hindi, el ruso o el turco.

7.2. Recogida de datos

Hemos tratado de recoger la mayor cantidad de datos posible con el fin de obtener una radiografía precisa del campo de trabajo. Los instrumentos diseñados son de tipo cuantitativo y cualitativo, puesto que entendemos que ambos métodos se complementan y además contrarrestan la subjetividad inevitable de un proceso en el que el investigador y el docente presentan la misma perspectiva. Las herramientas con las que contamos son las siguientes:

- a) El modelo de ficha del alumno que proporciona la *Faculdade de Letras*. Este elemento recoge los datos personales, la carrera que cursa y las asignaturas en las que está inscrito el alumno. Les pedimos que en el dorso respondieran a tres preguntas: ¿qué lenguas extranjeras estás estudiando?, ¿qué nota tienes en español en el nivel anterior? y ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Lo que nos permitió ver, por ejemplo, que por nota, en el grupo experimental había tres subgrupos en clase, los que entraron por prueba de nivel, los que tenían una media

de 16.3 y los que tenían una media de 12.8. Hay que decir que una media de trece de un nivel previo A2 es reveladora pues las notas de los niveles iniciales suelen ser altas y empiezan a sufrir ajustes a partir del nivel B1. El grupo de control (grupo B) tiene las notas ligeramente más altas, con una media de 16.6 entre las buenas y un 13.2 entre las bajas.

b) Un cuestionario inicial para conocer sus creencias y expectativas en torno a la lengua, cuando hablamos de lengua entendemos también la cultura, a la E/A del español, al trabajo del profesor y hábitos de lectura y escritura. Nos interesaba que este estuviera identificado con los datos del alumno para poder ver la evolución de cada uno tras el tratamiento pedagógico pero al final decidimos hacerlo anónimo en aras de obtener la mayor sinceridad y honestidad posible en las respuestas. Pasamos el cuestionario y la prueba inicial en la segunda semana de clases.

c) Una prueba inicial de diagnóstico o pretest, para conocer cuál era el estado de la cuestión, comprobar el estadio de competencia lingüística del que partíamos.

d) Una prueba intermedia de comprensión lectora. Esta tenía por objetivo evaluar la comprensión de la lectura extensiva, *Nocturno de Chile*, una novela corta de sesenta y tres páginas. Tenían que dar respuesta a cinco preguntas que iban desde aspectos concretos a aspectos más amplios de comprensión general.

e) Una prueba final o posttest para conocer los resultados del trabajo del semestre. Tanto la prueba de diagnóstico como la final son pruebas de nivel y están constituidas por los respectivos apartados de destrezas y de gramática y vocabulario.

f) Un cuestionario final de respuestas abiertas para tener retroalimentación sobre el trabajo realizado a lo largo del semestre. Son preguntas que inciden sobre el trabajo con los TL desde diferentes aspectos, la reflexión crítica, la creatividad, el humor, el ambiente del aula, el nivel lingüístico, la producción oral, la producción escrita y el aprendizaje cooperativo. Elaboramos las preguntas de respuesta abierta para ofrecer la posibilidad de que cada alumno expresara libremente su opinión personal y su valoración. Pasamos el cuestionario al final del semestre, en la última semana de clases.

g) Recopilación de materiales de producción escrita en cada unidad temática, una especie de *portfolio* que permite observar el proceso de aprendizaje de esta destreza. Trabajos que han sido corregidos y devueltos a los alumnos con el fin de proporcionar retroalimentación de la expresión escrita.

h) Registro en forma de diario del trabajo en clase con los TL de una alumna para tener una visión de lo que ocurre en el aula desde una perspectiva de fuera, otro ángulo que

permitiera contrastar las percepciones de la docente, de forma a minimizar en lo posible la subjetividad. Se trataba de observar la dinámica que se creaba en el aula a partir de la interacción con los textos literarios.

La prueba de diagnóstico inicial, la prueba intermedia y la prueba final constituyen las herramientas que aportan los datos objetivos y cuantificables del experimento.

Sobre el papel del docente/investigador, aceptamos que hubiéramos preferido trabajar en colaboración con un investigador externo. Creemos que así el estudio habría ganado bases más sólidas, en el sentido de contar con una percepción más objetiva y rigurosa de lo que ocurre en el aula aunque admitimos que probablemente los resultados no serían muy diferentes. Al principio, este doble papel de participar y a la vez distanciarse para observar era agotador y sentíamos que la segunda vertiente se resentía a favor de la primera por lo que la solución que adoptamos fue, aprovechando los numerosos artilugios/tabletas con las que trabajaban los alumnos, pedirle a una alumna que grabase en archivo de audio siempre que estuviéramos realizando tareas con los TL, archivos que enviaba para nuestro correo electrónico al terminar la clase. La tecnología nos facilitó la labor permitiendo dedicar toda la energía a la parte pedagógica. Cada grupo tiene su personalidad y así como el grupo actual es participativo, en el grupo experimental la comunicación iba surgiendo a cuenta gotas.

No nos quejamos de la relación personal con ellos, no hay mínimamente nada que señalar al respecto, pero sí de la atonía general, del silencio en la sala mientras la docente preparaba los materiales para empezar el trabajo. Incluso llegamos a hacer bromas de lo lejos que se sentaban en clase unos de los otros.

Podemos organizar el desarrollo del experimento en cuatro fases:

- a) Una primera fase del proceso en la que completamos la ficha del alumno, pasamos el cuestionario y el test de diagnóstico, instrumentos que nos permiten construir el perfil del grupo.
- b) La segunda sería llevar al aula los materiales literarios, observar y recoger datos sobre la dinámica y los resultados que se van produciendo.
- c) El tercer momento lo supone el test de comprensión de la lectura extensiva, que significa una llamada de atención para todos, aprendices y docente, especialmente en el grupo experimental A.
- d) El cuarto y último está formado por el examen final y el cuestionario sobre la intervención llevada a cabo.

7.3. Análisis de datos.

Tras la recogida y la construcción de un fichero de datos llega el momento de tratarlos a nivel estadístico. Para ello hemos usado el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 22. Es el programa más utilizado en las ciencias sociales y humanas para procesamiento y análisis de datos. Cabe señalar que en este tipo de análisis se asume un margen de error del 0,05% y se tiene en cuenta hasta el 0,10%. Se considera que este porcentaje puede deberse a cualquier circunstancia y es admisible en muestras de población pequeñas como es este caso.

En la recopilación de datos combinamos tanto instrumentos de naturaleza cuantitativa como cualitativa de manera a complementar la atención a los resultados con la atención al proceso. Esta diversidad de herramientas nos va a permitir posteriormente triangular los datos para verificar o refutar las hipótesis previas al experimento.

El primer paso consiste en describir las características de la muestra. En nuestro caso, contamos con datos de 60 participantes distribuidos en los dos grupos de trabajo.

Hemos de decir que los grupos de lenguas en la facultad se caracterizan por la heterogeneidad. En concreto el grupo experimental A (TP1) estaba formado por 34 alumnos de los cuales mantendrán un trabajo estable hasta el final del semestre unos 19, tres abandonan a lo largo del curso y los restantes nunca han aparecido. De los que cumplieron la ficha del alumno, 4 están haciendo *Estudos Artísticos*, 4 cursan *Línguas, Literaturas e Culturas*, 4 *Tradução*, 4 *Estudos Europeus*, a los que se suman elementos de *Direito*, *Relações Internacionais* y *Estudos Gerais*. El grupo de control B (TP5 y TP6) está constituido por un total de 74 alumnos de los mantendrán un trabajo constante 41. Coinciden en las cuatro licenciaturas mayoritarias más algunos sujetos aislados de *Ciências da Linguagem*, *Estudos Comparatistas* e *Ciências da Cultura*. En general, en las tres licenciaturas mayoritarias que conforman los dos grupos, los alumnos tienen alguna literatura en las otras disciplinas en las que están inscritos: *Estudos da Literatura*, *Música e Literatura*, *Narrativas de Viagem*, *Cinema e Literatura*, *Literaturas e Culturas de Expressão Inglesa*, *Leitura dos Clásicos*, *Literatura dos EUA*. Teóricamente, estarían en desventaja los alumnos de *Estudos Europeus*, *Relações Internacionais* e *Direito*, desequilibrio que no se ha producido ya que ha sido compensado por la capacidad de trabajo, interés y madurez que demostraron estos alumnos. Ambos grupos son similares en cuanto a licenciaturas de procedencia, asignaturas que cursan y edad y constituyen una muestra representativa del tipo de grupos con los que nos encontramos en nuestro contexto académico.

La gran mayoría estudian o han estudiado el inglés, además, algunos el francés y el italiano, uno el chino, otro el japonés y otro el turco. En su tiempo libre, a la mayoría le gusta estar con la familia, novio/a y amigos. Algunos afirman que les gusta leer y otros añaden ver la televisión, oír música y jugar en el ordenador, en orden decreciente.

En cuanto a la edad del grupo, la media es de 22,21 años, entre 20, la mínima y 44 la máxima en el grupo A y de 20,8, entre 18 la mínima y 28 la máxima, en el grupo B. Como se puede apreciar en la tabla más abajo, sumando y restando el desvío típico a la media de cada grupo obtenemos la dispersión de edad. Así, notamos que la dispersión del grupo experimental es mayor, es de 5 puntos mientras que los alumnos del grupo de control tienen una dispersión de 1,9, el grupo B es, por lo tanto, un grupo más joven y homogéneo.

Podemos decir, además, que ambos grupos son heterogéneos no solo en cuanto a licenciaturas de procedencia sino también en relación al nivel de lengua: hay un grupo de alumnos buenos, en el grupo B unos 4 muy buenos, y un grupo de alumnos con un nivel regular/bajo. Y esta polarización se va a reflejar en la dinámica de las clases: algunos alumnos van a ser bastante participativos y otros bastante pasivos, fenómeno que no siempre está directamente relacionado con la nota. Como cabría esperar, por orden de preferencia, la lectura es la segunda actividad que realizan en su tiempo libre. A nuestro juicio, las dos diferencias de peso entre ambos grupos son que en el grupo A hay bastantes alumnos que entraron por prueba de nivel mientras que en el grupo B solo hay dos y la segunda es que la diferencia entre los dos grupos del porcentaje de alumnos que cursan *Línguas, Literaturas y Culturas* (LLC) es considerable lo cual podría tener alguna incidencia en los resultados. Para verificar si la diferencia entre los grupos es sustancial, en estadística se tiene en cuenta el nivel de significancia. Este indica si las diferencias entre los dos grupos son estadísticamente significativas. En lingüística aplicada el valor convencional o nivel de significancia que se suele usar es 0,05 o 0,10. Si el sig., también llamado *p-value*, es mayor que ,05 se considera que las diferencias en los resultados de los dos grupos no son significativas. De ahí que hayamos optado por indicar en la última columna el *p-value* del test de correlación entre cada una de las variables y el respectivo grupo (A, B). Para obtener el sig. de las variables cualitativas utilizamos el *qui-cuadrado*; para la edad, que es una variable cuantitativa, usamos el test de correlación de Pearson.

En la tabla siguiente se pueden contrastar de forma sumaria los datos de ambos grupos:

Variables demográficas y	Grupo A	Grupo B	Total	Sig.
--------------------------	---------	---------	-------	------

académicas	19	41	60	
Sexo				
-Hombres	4 (21,1%)	10 (24,4%)	23,3%	,776
-Mujeres	15 (78,9%)	31 (75,6%)	76,7%	
Edad				
-Media	22,21	20,80	21,25	,145
-Desvío típico	5,370	1,926	3,457	
Idiomas (inglés)				
	13 (86,7%)	31 (81,6%)	83%	,526
Lic.procedencia				
:	4 (21,1%)	17 (41,5%)	35%	,625
-LLC	4 (21,1%)	8 (19,5%)	20%	
-Tradução	4 (21,1%)	6 (14,6%)	16,7%	
-Estudos Artíst.	4 (21,1%)	6 (14,6%)	16,7%	
-Estudos Europ.	3 (15,9%)	4 (9,17%)	11,7%	
-Otros				
Tiempo libre:				
-Salir c/ amigos	9 (50%)	7 (17,1%)	27,1%	,093
-Leer	5 (27,8%)	10 (24,4%)	25,4%	
-Ver la tv	2 (11,1%)	9 (22%)	18,6%	
-Oír música	0 (0%)	7 (17,1%)	11,9%	

Tabla 7.1. Datos demográficos y académicos de la muestra.

Como vemos, a partir de los datos anteriores constatamos que ambos grupos son equiparables, lo que además van a corroborar los resultados del pretest, que comentaremos a continuación.

Una vez caracterizada la muestra, vamos a analizar los datos recogidos de tipo cuantitativo o lo que es lo mismo los datos considerados objetivos.

7.3.1. Los datos del test inicial, del test intermedio y final

Los resultados obtenidos en estas tres pruebas aportan los datos cuantitativos de esta investigación. Como habíamos mencionado anteriormente, al principio de curso llevamos al aula un test del nivel B1 (inicial) usado en los exámenes internacionales para obtener el diploma de español (DELE). Las dos tareas de la expresión escrita las simplificamos en una y en lugar del ámbito laboral la relacionamos con el ámbito académico. La comprensión lectora está constituida por varios textos breves y la parte de gramática y vocabulario está constituida por preguntas de opción múltiple. Los alumnos realizaron este test con éxito. La comprensión de textos breves y las respuestas de opción múltiple no suponen gran dificultad para alumnos lusohablantes.

Es en la expresión escrita donde se encuentran algunos problemas de vocabulario, con la introducción directamente del término portugués o portuñolizado (bejos, estás cierta, acho), algunos problemas de sintaxis, el pronombre antes del infinitivo (voy a me divertir), algún artículo lo en lugar de el (lo año) y problemas de ortografía, la doble s (classes, professores), pero, en general, desde el punto de vista textual y de acuerdo a las directrices a las que debían atender para la elaboración del documento, presentan un desempeño satisfactorio. Este tipo de prueba por reconocimiento puede revelarse poco eficaz para alumnos lusohablantes, se evalúa el nivel general de conocimientos y no los aspectos en los que las dos lenguas difieren. Y es que la proximidad lingüística permite un avance considerable en las tareas de comprensión. Como señala Calvi (1998) la cercanía entre la L1 y la L2 determina un empleo masivo de transferencia como estrategia comunicativa, el aprendiz utiliza la lengua materna como “fuente de hipótesis sobre la L2”. Esta ventaja en la recepción como resultado de la afinidad lingüística no significa que el nivel sea el mismo en las destrezas productivas. De hecho, es en la expresión oral y en la escrita donde se revelan las dificultades y, en general, se observa cómo a partir del nivel B1 el proceso de aprendizaje se ralentiza.

A continuación, presentamos los datos del pretest, realizando una comparativa por destrezas, la comprensión lectora (CL) y la expresión escrita (EE) más el componente gramatical y los resultados globales. Para saber si los dos grupos presentan valores similares o son dos muestras significativamente diferentes tenemos que aplicar un test no paramétrico para comparar medias, el propio programa selecciona el test de Mann Whitney, puesto que ninguno de los grupos cumple el criterio de normalidad debido a que los resultados en la CL presentan una distribución particularmente alta. En la tabla se pueden observar los resultados de los dos grupos:

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Comprensión Lectora (CL)	A	19	21,63	3,467	,084
	B	41	22,90	2,528	
Gramática/ vocabulario	A	19	41,1053	5,4761	,424
	B	41	39,4634	6,8231	
Expresión Escrita (EE)	A	19	19,5789	2,3169	,625
	B	41	18,9024	2,9394	
Test global	A	19	16,4211	1,5389	,955

	B	41	16,2683	1,6885	
--	----------	----	---------	--------	--

Tabla 7.2. Resultados del test inicial de los grupos A (experimental) y B (control).

Si nos fijamos en los datos, no hay diferencias a subrayar en las medias de ambos grupos, los resultados se mantienen muy próximos, en torno a un punto. Sin embargo, hallamos unos datos divergentes en la columna del desvío típico, en la que observamos mayor variabilidad en los resultados del componente de gramática y vocabulario en cada uno de los grupos. Es decir, el comportamiento de las dos muestras independientes es paralelo, el grupo A y el grupo B presentan mayor homogeneidad interna y entre grupos en las habilidades de la lengua (CL y EE), no así en el conocimiento lingüístico, que está directamente relacionado con el estudio, de ahí los 5/6 puntos de dispersión dentro de cada grupo. Números que corroboran nuestra experiencia en los tribunales de los exámenes internacionales de español lengua extranjera (DELE); los aprendices portugueses, en general, y desde los niveles iniciales, presentan habilidades comunicativas altas (fluidez, comprensión e interacción) pero estas no siempre van acompañadas de la competencia lingüística, que es un parámetro más relacionado con el trabajo personal. Recordemos que el enfoque comunicativo sostiene que el aprendiz ha de producir enunciados correctos y adecuados. Disponibilizamos, como ejemplo, los gráficos de la comprensión lectora en los que se percibe claramente como los resultados son especialmente altos en esta destreza. En estadística se consideran resultados con distribución anormal pues la mayoría de los sujetos tienen resultados a un extremo de la tendencia central, en este caso en torno a la máxima. Véase que en el grupo de control, la mayoría de alumnos tiene la nota máxima en esta destreza, es decir, la totalidad de las respuestas correctas.

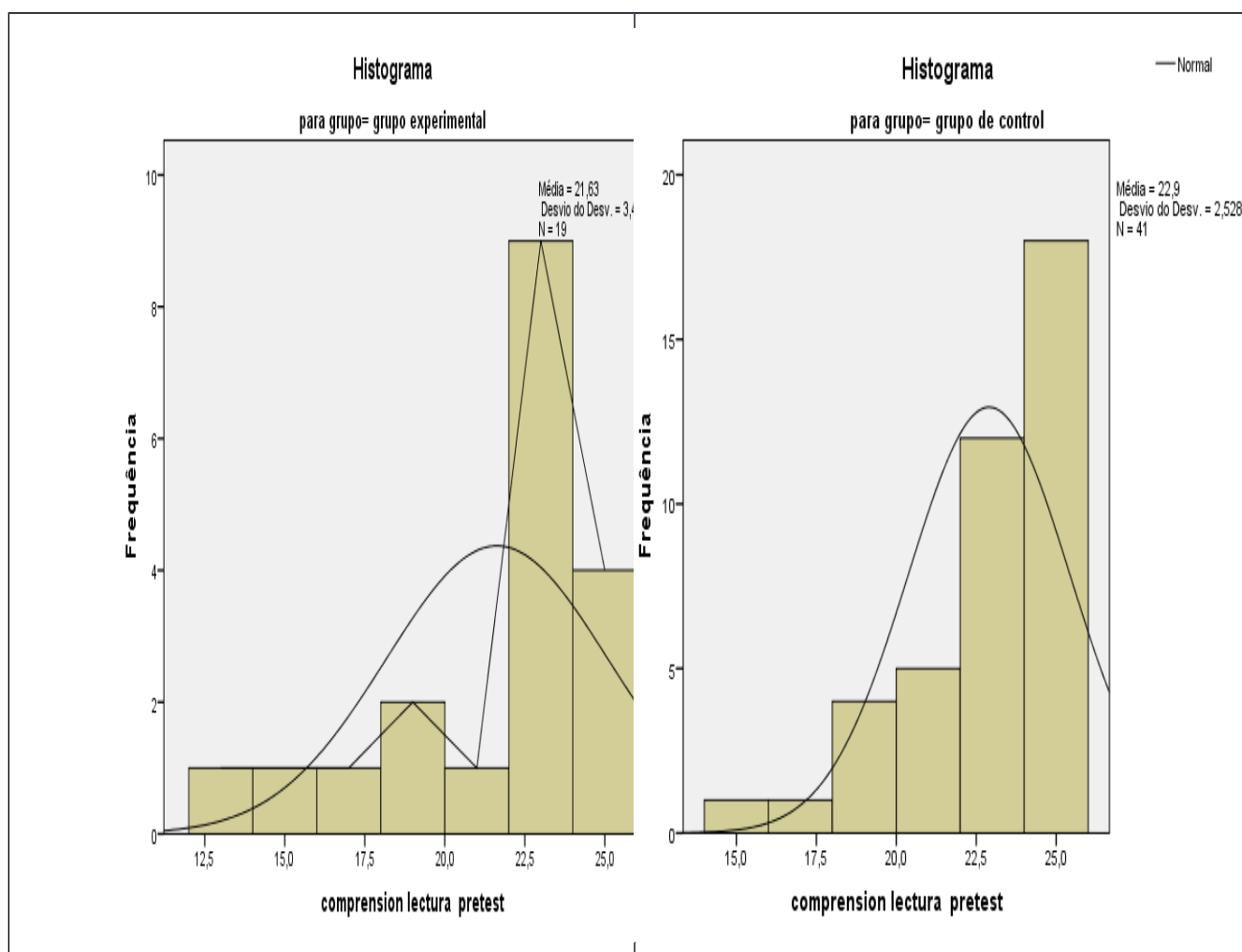


Figura 7.3. Gráficos comparativos de CL de ambos grupos.

Al obtener unos resultados tan elevados en la primera prueba, comprendimos que no era eficaz aplicar el test del mismo nivel al final del semestre. De ahí que optáramos por llevar al aula el siguiente nivel, B2 (intermedio). Cualquier docente que conozca los niveles de los DELE sabe que entre las pruebas del nivel B1 umbral y del B2 intermedio hay una diferencia considerable y, si se puede argumentar que un alumno mínimamente preparado puede aprobar un B1, lo cierto es que necesita realizar un buen trabajo para lograr el aprobado del B2. Esta segunda prueba es más larga. Los textos de comprensión lectora también. La prueba de gramática y vocabulario consta de dos ejercicios, el primero, un texto con huecos y el segundo, preguntas de opción múltiple. Eliminamos el texto para ajustarnos al tiempo de clase. En la expresión escrita las dos opciones, carta personal y desarrollo de un tema lo simplificamos en una sola opción relacionada con el ámbito académico, como habíamos hecho en el test inicial. Previamente a llevar al aula este test, revisamos su contenido para ver si estaba de acuerdo con los aspectos trabajados en el aula. Cabe señalar que no realizamos la

prueba de comprensión auditiva como sería lo deseable visto ser difícil el acceso a los audios de estos exámenes.

El examen intermedio es una prueba específica sobre un documento literario. Consiste en cinco preguntas de respuesta abierta sobre la obra *Nocturno de Chile*. Es la única prueba cuantitativa relacionada con la literatura. A continuación podemos notar la proximidad de los resultados.

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico
Nocturno de Chile	A	19	12,157	2,891
	B	41	12,317	2,339

Figura 7.4. Resultados del test intermedio de los grupos A y B.

La media es ligeramente más alta en el grupo de control y la dispersión de notas en relación a la media es un poco más alta en el experimental, en cualquier caso las diferencias no son relevantes. Se trata de una lectura que tenían que realizar fuera del aula y presentó problemas similares a los dos grupos. La comentaremos más adelante en la triangulación de datos.

Y, por último, abordamos los resultados del examen final. Es una evaluación del producto o nivel de aprendizaje con lo cual es sobre contenidos lingüísticos sin distinción de haber integrado o no los TL. Los exámenes han de ser similares independientemente del profesor que haya dado el nivel. De entrada, se supone que si dedicamos más tiempo y esfuerzo a trabajar la CL y como tal, la respuesta a esta a través de la EE y la EO compartiendo e interactuando con el grupo, estas tres destrezas saldrían incrementadas. Ello nos va a permitir establecer una correlación entre la intervención en el grupo experimental y las diferentes competencias, especialmente las productivas. Estos resultados van a proporcionar los datos que permiten comprobar la hipótesis última de nuestro trabajo: el uso de TL puede constituir un *input* que desarrolle la habilidad de pensar, favorezca la respuesta personal, y genere una interacción auténtica en el aula, lo que, consecuentemente, mejorará la competencia comunicativa. Veamos los datos:

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Comprensión Lectora (CL)	A	19	19,2632	2,92199	,122
	B	41	20,536	,431	
Gramática/	A	19	42,5789	5,76692	,591

vocabulario	B	41	43,317	,631	
Expresión	A	19	18,5263	2,3182	,082*
Escrita (EE)	B	41	17,390	2,728	
Test global	A	19	16,1579	1,6754	,766
	B	41	16,195	1,345	
Expresión	A	19	15,421	1,835	,014**
Oral (EO)	B	41	13,536	2,684	

Tabla 7.5. Resultados del test final de ambos grupos. *sig. al 10% y ** sig. al 5% .

Como podemos observar en la tabla, las medias se aproximan, es decir, pese a que cabría esperar una mejora significativa en la CL del grupo experimental, esta no se produce. Es más, el grupo de control muestra ventaja en esta destreza en las tres pruebas. En el apartado de gramática/vocabulario se esperaba algún paralelismo puesto que, obviamente, los contenidos lingüísticos de los que nos ocupamos en ambos grupos son los mismos, una vez más el grupo de control es ligeramente mejor, véase el desvío típico. La EO es la destreza en la que se aprecian diferencias significativas y podríamos incluir la EE, si atendemos al nivel de significancia del 10%. Disponibilizamos el *output* que resume la situación:

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de compreensão lectora posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,122	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de gramática y vocabulário posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,591	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de expressão escrita posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,082	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de test global posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,766	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de prueba oral é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,014	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,10.

Tabla 7.6. Resumen del test de hipótesis.

Por lo tanto, contrastando los datos de la prueba final, se podría inferir que el uso de los TL no repercute en la mejora de la destreza lectora e influye positivamente en la expresión oral y escrita.

Vamos a ocuparnos, a continuación, de los datos cualitativos, son los datos considerados subjetivos, que recogen la percepción de los participantes en el experimento. Se trata de recopilar las evidencias de los aprendices para complementar los datos de naturaleza cuantitativa con los datos de naturaleza cualitativa de manera a prestar atención tanto a los resultados como al proceso. Los cuestionarios así como las pruebas realizadas se recogen en los anexos.

Recordemos la primera parte de nuestra hipótesis de trabajo: el uso de los TL en el aula de ELE puede constituir un recurso que desarrolle la habilidad de pensar, favorezca la respuesta personal y genere interacción auténtica. Vemos que estos son aspectos difícilmente cuantificables en los exámenes, tal vez los datos cualitativos arrojen alguna luz.

7.3.2. Los datos del cuestionario inicial

En el cuestionario inicial queríamos conocer su relación con la lengua, sus expectativas, si les gusta leer en español y su contacto con la literatura.

Las tres primeras preguntas las hemos englobado en la categoría del alumno y su relación con el español. Todos presentan ideas positivas sobre la lengua y la cultura española, a algunos de ellos les trae recuerdos de paseos o vacaciones pasados en familia. En general, hablan de gente alegre, divertida y simpática y mencionan la comida, el fútbol y los dibujos animados. La mayoría afirma que es una lengua que les gusta bastante y es hablada por un gran número de personas. Hay que decir que estas respuestas recogen los tópicos repetidos hasta la saciedad por los estudiantes portugueses con respecto a la lengua y cultura metas. Santos Rovira (2015) señala que el alumnado portugués parte de una visión estereotipada de la lengua y la cultura metas de ahí que considere la gramática de la lengua española muy similar a la de su lengua materna. A la pregunta si creen que va a ser útil en su vida personal o profesional, una persona responde poco, seis bastante y doce mucho. Llama la atención que tengan las expectativas tan altas.

En relación al trabajo que consideran más importante realizar en el aula presentamos el siguiente gráfico:

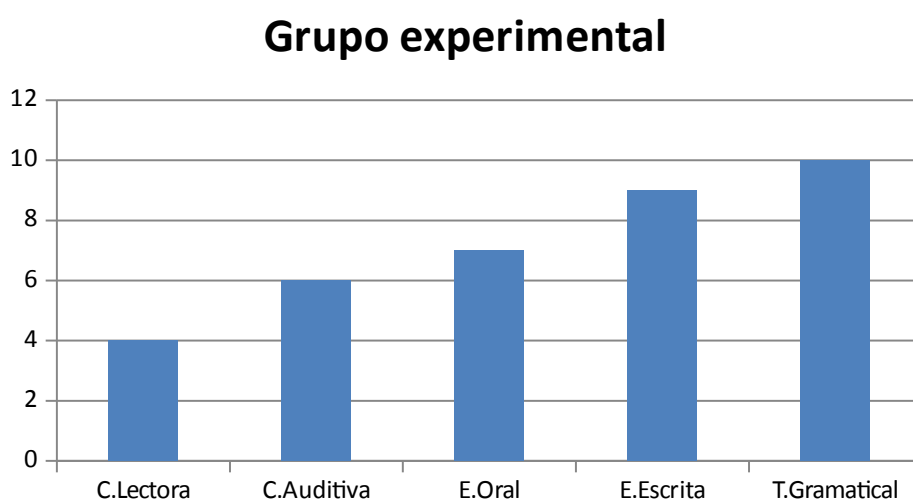


Figura 7.7. Trabajo en el aula por orden de importancia.

Lo más importante para ellos es trabajar en el aula los contenidos gramaticales, seguido de la expresión escrita y por orden decreciente, la oralidad, la comprensión auditiva y en el último

lugar la comprensión lectora. Los resultados indican que en el aula confluyen dos estilos de E/A. Uno más tradicional que se refleja en las prioridades de los alumnos y otro más reciente que tiene que ver con la metodología comunicativa de la docente. En relación a la expresión oral, el grupo se divide, o recibe la máxima puntuación (9 alumnos) o recibe la más baja (10 alumnos). La prioridad de los contenidos gramaticales tiene que ver con la concepción que tiene el alumnado portugués sobre la enseñanza idiomas, identificando una buena clase con el trabajo gramatical, sobre todo en determinadas instituciones.

En el segundo lugar se encuentra la expresión escrita. Los alumnos consideran que es una destreza que necesitan trabajar porque cometen muchos errores y dejan para los últimos lugares la oralidad, la comprensión lectora y auditiva porque, según ellos, son competencias que les presentan menor grado de dificultad. Tras una reflexión conjunta sobre estos resultados han llegado a la conclusión que son necesarios los conocimientos pero igualmente importante es el uso de la lengua. Considerar el aula como un espacio en el que una comunidad de aprendices reflexionan sobre su propia experiencia de aprendizaje ha permitido a todos una mejor comprensión del trabajo y ha hecho plausible el cambio.

En cuanto a actividades relacionadas con el español que realizan fuera del aula, la mayoría coincide en prácticamente nada, a veces ven la televisión o alguna película.

En la preguntas seis, ¿cómo valorarías tu nivel de motivación actual en relación a ELE?, la mayoría responde bastante (doce alumnos), cinco alumnos responden mucha y dos responden poca. De acuerdo con sus creencias positivas sobre la lengua y la cultura y sus altas expectativas de utilidad para el futuro, era esperable una motivación alta. De entrada, todas estas percepciones relacionadas con la lengua, la cultura y la motivación en grado sumamente positivo son el inicio ideal y auguran un óptimo comportamiento comunicativo en el aula. De los cuatro factores que proponíamos para valorar el grado de influencia en su aprendizaje, las respuestas oscilan entre darle prioridad a la actitud del profesor o dársela a la actitud del alumno. Creemos que los resultados que presenta el gráfico son los más sensatos en un grupo que se dice suficientemente motivado:

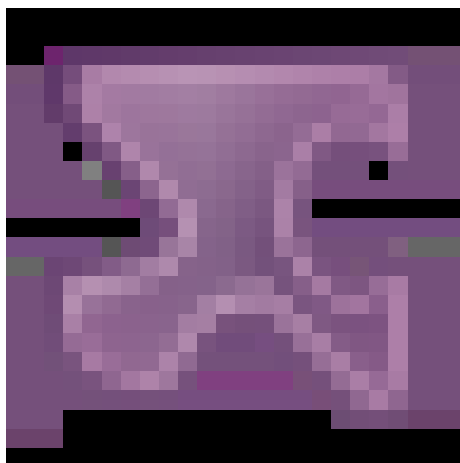


Figura 7.8. Factores que influyen en el aprendizaje.

En las cualidades que más valoran en el docente responden por abrumadora mayoría la atención a las necesidades de los alumnos; le siguen en importancia los conocimientos; en menor grado, que sea exigente y justo y por último, que sea responsable, organizado y puntual.

Las preguntas 8, 9 y 10 tratan sobre la comprensión lectora. En general, la lectura está entre sus actividades preferidas, las respuestas presentan una gradación desde aquellos a los que les encanta, pasando por los que les gusta, los que no suelen leer pero no les importaría y termina con un alumno que no lee en absoluto, sus actividades preferidas son dormir y ver la televisión. No tienen una preferencia en especial, leen un poco de todo y nunca han leído en español pero sí lo han hecho en inglés LE, por ejemplo. A la pregunta si les atrae la idea de trabajar la literatura en el aula, cuatro responden de forma negativa porque afirman que no les gusta la literatura, uno dice que le es indiferente y los restantes responden afirmativamente, sobre todo si son textos interesantes, añaden.

La última pregunta está relacionada con la expresión escrita. El grupo se divide equitativamente: unos afirman que han escrito en el aula pequeños textos y a veces fuera de clase cuando el profesor les pide una composición, otros sostienen que no la han trabajado mucho, ni dentro ni fuera del aula.

La panorámica que se desprende del cuestionario es que aunque los alumnos parten con predisposición óptima, no solo hacia la lengua sino también hacia la cultura, la realidad es que no leen, no escriben y no realizan actividades relacionadas con el español fuera del ámbito del aula, salvo, esporádicamente, ver alguna serie o película. Esto es, la exposición a la lengua meta se reduce al tiempo de aprendizaje formal. Consideran su actitud el factor que más influye en el proceso de aprendizaje, lo que es positivo, pues si consideran su interés y esfuerzo importantes es que se ven como agentes de su evolución y a la vez, paradójico, a la

luz de la desidia mostrada anteriormente. Así, el punto de partida a nivel actitudinal es inmejorable, pero ello no se refleja en la práctica. Las contradicciones de la condición humana.

En cualquier caso la actitud tanto del aprendiz como la del profesor son consideradas los factores más relevantes, de lo que se deduce que los aspectos afectivos supuestamente tienen alguna importancia en el aula de idiomas, aspecto que corrobora la última pregunta en la que valoran ampliamente la actitud del profesor por encima de los conocimientos.

De lo anterior, se infiere que la comprensión lectora extensiva y la expresión escrita son las dos destrezas a las que menos atención prestamos en el proceso de E/A. Salvo un alumno, todos los demás responden negativamente a la pregunta de si suelen leer en español. Desde nuestra perspectiva, reconocemos que en el aula se leen y se escriben textos cortos, una labor que probablemente presenta escasos desafíos intelectuales para aprendices portugueses. Pero la verdad es que si procuramos equilibrar el trabajo de las destrezas básicas más el componente lingüístico y cumplir el programa, no queda margen para extendernos mucho más. De ahí que algunos docentes releguen la escritura un poco más extensa para un trabajo fuera del aula. Y por ese mismo motivo sentimos a lo largo de esta experiencia una constante sensación de que el tiempo apremiaba, y seguramente esta percepción nos hizo sentir a los alumnos especialmente lentos. Intuimos que en una situación más relajada, un año lectivo, por ejemplo, los resultados habrían sido mucho más satisfactorios.

7.3.3. Los datos de observación de clase

En relación a los datos de observación de clase, al principio nos desconcertaba la desconfiguración del grupo. Si les pedíamos algo para hacer el fin de semana, de preparación para la clase siguiente, durante el fin de semana se olvidaban y la clase del martes se tambaleaba; si les pedíamos la tarea el martes para poder desarrollarla en la clase del viernes, ocurría que el viernes venían muy pocos porque solo tenían una asignatura, el español. Más que observar la dinámica, tratábamos poner toda la energía en crearla. La falta de estabilidad del grupo fue un aspecto importante que nos obligó a ajustar los procedimientos.

De los treinta y cuatro alumnos inscritos en el grupo A, hubo alumnos que nunca vinieron a clase. Algunos aparecieron por primera vez al primer examen y desistieron. Los restantes permanecieron hasta el final, pero algunos con asistencia irregular. De lo que resulta un trabajo constante con un grupo de diecinueve alumnos.

En la primera unidad del manual *Aula Internacional 3*, la actividad 2 titulada Vidas especiales, presenta una breve información sobre dos personajes famosos del mundo hispano.

Esta actividad la sustituimos por la última entrevista hecha unos días antes de morir a Roberto Bolaño. Queríamos que el grupo conociera al autor con el que íbamos a trabajar a lo largo del semestre.

En la tarea final de esta unidad presentamos la primera actividad a partir de una poesía/autobiografía de Bolaño que funcionó especialmente bien. Creíamos que como se trataba de un poema narrativo no les iba a gustar o les iba a parecer difícil, pero no fue así. Cuando hicimos la puesta en común resultó que habían hecho una muy buena comprensión del poema y descubrimos una gran sensibilidad en el grupo.

Al pedirles que adivinaran la actividad que iban a hacer a continuación, protestan pero se ponen a trabajar en silencio. Escriben su poema autobiográfico y cuando terminan recogemos las composiciones y les pedimos a tres voluntarios que escogieran cada uno un poema al azar y lo leyesen. Los resultados son buenos, todo el grupo escucha con atención y descubre fácilmente quién es el compañero/autor. Dicen que les da un poco de vergüenza y no leemos más. El primer trabajo resultó inesperadamente gratificante a nivel de comprensión, de interacción, de producción y de atención.

En la actividad de la unidad 2, a partir de una muestra de lengua que presenta rasgos humorísticos, tienen que escribir algunos consejos para sobrevivir en la universidad. Preguntan si pueden ser consejos poco políticamente correctos y se ríen. Es la primera vez que aparece el humor en clase, compartimos risas y ello facilita que se empiecen a conocer y a formar grupo. Como ejemplo, adelantamos aquí los siete consejos finales:

Ve a todas las fiestas

Cuando tengas clases en el Pavilhão Novo, lleva paraguas

No pidas nunca información a los Serviços Académicos

Llora y rásgate las vestiduras si suspendes algo

Si suspendes, regala un jamón al profesor

Alarga la vida académica todo lo que puedas

Vas a necesitar dinero para todo

En la unidad 3, somos conscientes de que *Sensini* es el cuento más exigente a todos los niveles, incluida la paciencia. La clase resultó lenta y tuvimos que ir planteando muchas preguntas, pero la verdad es que habían llegado a la esencia del cuento. La producción oral resultaba telegráfica y sin embargo, la comprensión había funcionado muy bien. Consiguen establecer relaciones entre el cuento y el programa de televisión que les había pedido que vieran. Esta sensación de lentitud la tuvimos a lo largo de

toda la experiencia, la docente tenía que hacer un trabajo enorme interrogándolos y paulatinamente se iba consiguiendo una interacción interesante.

En la unidad 4, a partir de un cuento escribimos argumentos para tres películas. Las notas del diario de clase de la alumna 51018 dicen textualmente “una historia divertida y de fácil comprensión”.

El protagonismo de esta clase se lo lleva la prueba escrita sobre *Nocturno de Chile*. Les entregamos sus exámenes y lo corregimos juntos. Al hacer la corrección se dan cuenta que habían hecho una lectura superficial y que se habían quedado en el nivel de decodificación. La narración cuenta la historia de un personaje que ha colaborado con el régimen de Pinochet y al final de su vida siente la necesidad de autojustificarse. La novela empieza con las palabras del protagonista “Uno tiene la obligación moral de ser responsable de sus actos y también de sus palabras e incluso de sus silencios” y en el resto de la obra va a desarrollar estos principios. Solo algunos alumnos comprendieron perfectamente el doble sentido de la novela. La obra como intento de justificación de la vida del protagonista y como denuncia, doble sentido que refuerza el simbolismo de la casa donde se reúnen, en el piso de arriba se celebran las veladas literarias y en el de abajo se tortura a los opositores al régimen.

Nos quedamos pensando en qué tendrían en común estos alumnos que no tenía el resto del grupo o lo que es lo mismo qué características debería de tener un lector de Bolaño. Escribe la alumna 51018 “después de la conversación acerca del examen nos quedamos desanimados y sin ganas de hacer el trabajo de clase”. Esta prueba confirma las palabras proféticas que se recogen al principio del punto siete, los alumnos no habían tenido dificultades lingüísticas para leer la obra y se quedan satisfechos con la interpretación superficial, sin embargo, presentan serias dificultades de comprensión.

A partir del cuento *Sensini* y de *Nocturno de Chile* empezamos a percibir que estamos haciendo un trabajo diferente, al que no están habituados y que este es un proceso que necesita tiempo. Entienden pero no están habituados a reflexionar a partir de lo que leen, a pensar en ello, a establecer relaciones y llegar a sus propias conclusiones o defender su opción personal. Ellos dicen que es un tipo de literatura muy diferente a la que están habituados a leer. Y alguno apunta que la inmediatez no funciona con la obra de Bolaño porque si no le prestas atención, no entiendes nada.

En la unidad 5, *Déjenlo todo, nuevamente*, “buenos consejos en los manifiestos y una buena conversación sobre los mismos” son las valoraciones de la alumna 51018.

En la unidad 6, trabajamos un fragmento del cuento *Playa*. Transcribimos las palabras de la alumna 51018 “un cuento super interesante y una historia que habla mucho sin decirlo”. Desde nuestra posición, nos satisfizo mucho el trabajo oral, como había alumnos que habían vivido su infancia en diferentes países o lugares sin playa, los recuerdos fueron curiosos y, sin duda, fue el documento que provocó una mayor interacción significativa a nivel oral. En las actividades de escritura les gustó meterse en la piel de los otros personajes que van a la playa pero la producción escrita final fue corta.

En la unidad 7, leímos un fragmento de la novela *Los detectives salvajes* y a partir de la lectura ellos tenían que escribir un texto relacionado con su experiencia. Fue el documento menos explotado en cuanto a actividades, simplemente un ejercicio de escritura individual, y resultó el más productivo. Escribieron un folio totalmente concentrados, esta actividad salió sola. Claramente, el hecho de tener un carácter afectivo mostró su influencia.

La unidad 8 la trabajamos siguiendo el manual y, viendo que llegábamos al final de semestre muy justos de tiempo, avanzamos a la unidad 9. En esta unidad trabajamos un cuento de misterio, *El secreto del mal*; de acuerdo con sus comentarios, es la literatura que más les gusta, la literatura de enigmas. Durante la secuencia didáctica, cada pareja se veía animada y ensimismada en el trabajo pero aun así la producción final no fue tan pródiga como sería lo esperable.

En la unidad 10 tenían que escribir una noticia de denuncia a partir de la información de un fragmento de la novela 2666. Se desarrolló normalmente, sin grandes sorpresas ni contratiempos.

Con la 11 cerramos el círculo de los textos literarios. El título de la unidad del manual es *Yo nunca lo haría* y se trabaja el condicional en los contenidos gramaticales. Les propusimos como tarea final trabajar a partir de la entrevista a Bolaño titulada *Si hubiera otra vida y fuera posible elegir, escogería ser mujer*. Fue una buena opción para el trabajo final. En las actividades en que se produce interacción con el compañero se ven cómodos y el resultado es más que satisfactorio como se puede observar en el anexo de trabajos de clase. Empezamos el trimestre con la última entrevista y lo terminamos con otra que habla de vidas posibles.

7.3.4. Los datos del cuestionario final

En el cuestionario final pretendíamos recoger de forma amplia la opinión de los alumnos en relación al trabajo realizado a lo largo del semestre. Consta de diecinueve preguntas de respuesta abierta pues el objetivo era condicionar y limitar mínimamente la voz del alumno.

En cuanto a la información recogida en este cuestionario, aborda los distintos aspectos que estaban en el origen de nuestro experimento: el pensamiento crítico, el conocimiento del mundo, la creatividad, los aspectos lingüísticos, el ambiente relajado, la motivación, y termina con una pregunta de autoevaluación y otra de evaluación de la labor docente.

A continuación, realizamos una lectura sistemática de la información que han aportado.

A la primera pregunta: En las pedagogías actuales de lenguas extranjeras se defiende que en el aula se han de trabajar las cuatro habilidades: la comprensión y la expresión oral, la comprensión y la expresión escrita. Hay autores que advierten que se ha dejado de lado la habilidad de pensar. ¿Consideras que el trabajo realizado en clase con los textos literarios ha favorecido esta habilidad o por el contrario te ha complicado la vida o las dos cosas?

Responden dos aprendices que les han complicado la vida porque no les gusta leer literatura; cinco afirman que les ha complicado la vida pues nunca habían tenido que leer TL en niveles anteriores y no estaban habituados a este tipo de trabajo pero igualmente admiten que se la ha enriquecido; y el último grupo de alumnos asegura que las clases han sido más interesantes, que han tenido más oportunidades de expresar su opinión y que han aprendido más vocabulario. De este último grupo dos alumnos dicen que les ha encantado el desarrollo de las clases a pesar de haber tenido que trabajar más. Algunos señalan que les ha favorecido el aprendizaje de vocabulario.

- Considero las dos cosas pero más el lado negativo (me ha complicado) pues a mí no me gusta mucho los textos literarios.
- Pienso que, por un lado, ha favorecido la habilidad de pensar por nosotros y en los textos pero por otro lado también me ha complicado la vida porque no estaba habituada a este tipo de trabajo.
- No, como me gusta leer no ha complicado mi vida. Es siempre bueno tener una otra perspectiva de la vida y pensar en ella.
- Me encanta aprender lenguas pero muchas veces las clases se tornan poco interesantes. Me gusta la lectura de libros en clase porque, a pesar de tener que trabajar más, lo considero más formativo y añade al aprendizaje de la lengua el enriquecimiento de nuestra cultura.

A las preguntas dos y catorce: ¿dirías que el trabajo realizado con los TL te ha permitido ampliar tu horizonte personal (ha promovido un mejor conocimiento del mundo, de los compañeros y de ti mismo)? y ¿el uso de TL ha aportado al aula temas de interés humano que complementan el manual?, una persona responde que ha fortalecido su horizonte personal pero no ha mejorado su conocimiento del mundo, todos los demás responden afirmativamente a las dos cuestiones, en la segunda piensan que son un buen complemento, que solo el manual hubiera hecho el trabajo un poco menos interesante.

- Yo creo que ha fortalecido mi horizonte personal, pero no ha promovido un mejor conocimiento del mundo o de mis compañeros porque eso yo ya lo sabía.
- Sí, creo que es muy importante trabajar y hacer cosas nuevas y los TL nos ayudaron muchísimo. Lo trabajo en parejas o en grupos, charlar con todos los alumnos y sabermos lo que todos piensan sobre un texto fue lo suficiente para cambiar.
- Creo que sí. Creo que las clases de español son las clases en que hablo más con mis compañeros y que me gustan más.
- El manual tiene cosas útiles pero poco interesantes. A veces me siento de vuelta a la básica y eso me desmotiva. Por eso, la lectura de TL es muy importante como complemento.

Las respuestas a la pregunta tres, ¿han sido un recurso útil para desarrollar la creatividad?, son poco concretas, una persona responde que ni sí ni no. Todos los demás confirman que la literatura y las actividades que hemos realizado estimulan la creatividad y desarrollan la imaginación. Creen, además, que es un recurso importante en el día a día.

- Más o menos. Yo por ejemplo no soy muy creativa por eso es un poco más difícil de hacer.
- Cada vez más la sociedad nos pide para sermos creativos, desde luego desarrollar la creatividad nunca es demás.
- Yo creo que si, es un aspecto importante, pues comenzamos a tener otra visión del mundo. Nuestra cabeza empieza a pensar de manera más abierta.

Agrupamos las preguntas cuatro, cinco, trece y dieciséis dentro del apartado lingüístico. ¿Te ha parecido el lenguaje de los TL un discurso complejo alejado de la cotidianidad de la lengua?, ¿los consideras adecuados al nivel lingüístico?, ¿han contribuido a mejorar tu conocimiento y uso del español?, ¿eran textos complicados en cuanto a niveles de significado? Las respuestas a las dos primeras preguntas presentan a dos alumnos que afirman que el lenguaje de algunos de los TL les ha parecido difícil

y los restantes mantienen que los TL que hemos trabajado en clase son sencillos y perfectamente accesibles, que el lenguaje no es complejo. Algunos apuntan a *Nocturno de Chile* como el documento que ha sido más complicado pero interesante.

- Me pareció un poco difícil pero estamos en la facultad y debemos conocer un poco más.
- Por el contrario. Yo creo que es un discurso mucho próximo de la lengua que utilizo. Los textos no presentaron ninguna dificultad a nivel lingüístico.
- No, me parecieron bastante accesibles y con una lengua de la cotidianidad.

En cuanto a las dos siguientes, hay unanimidad en relación a que han mejorado su competencia comunicativa, pero pocos apuntan en qué lo perciben, solo algunos señalan que han adquirido más vocabulario.

- Sí, con la lectura y con la expresión escrita he mejorado mi español.
- Sí, bastante, ahora hablo más español que antes y no hago tantos errores.
- Sí, hicieron con que lo utilizara más.
- Para mí, son textos que tienen que ser leídos con tranquilidad y atención porque si no, no se entiende nada sobre sus significados.
- Enriquecimos el vocabulario y además aprendimos sobre la historia y sobre la vida.

Las preguntas seis, siete y ocho se refieren a la valoración de las actividades realizadas a partir de los TL: ¿Crees que las actividades propuestas han impulsado la interacción con los textos, los compañeros y la profesora?, ¿te han parecido aburridas/atractivas?, ¿has producido más o menos lengua? Todos coinciden en que las actividades fomentaron la interacción porque al realizar la mayoría de las tareas en parejas tenían que compartir las ideas y conocían mejor al compañero. Al mismo tiempo el presentar el trabajo final al grupo les ayudaba a entender mejor los textos.

- Sí, porque tenemos que hablar y oír la opinión de todos.
- Sí, pienso que nos juntó más. Por ejemplo haciendo preguntas a los compañeros me permitió descubrir más de ellos.
- Sí, para mí las actividades propuestas fueron muy importantes para una mejor comprensión de los textos pero también para mejorar la interacción entre la profesora y mis otros compañeros.

La pregunta nueve se refería específicamente a la escritura de este autor, ¿te parece que la narrativa de Bolaño es apta para lectores creativos y críticos? Dos alumnos apuntan la dificultad de su obra, los demás coinciden y señalan la particularidad de su escritura, el lenguaje accesible pero con mensajes complejos y, sin lugar a dudas, la exigencia de un lector activo.

- Bolaño me acordó un poco de José Saramago y para ser sincera, no me gusta nada Saramago.
- Sí, porque las historias de Bolaño nos obligan a pensar.
- Sí, completamente, porque habla de historias de la vida que de una forma o otra nos hace sentir identificados.
- Sí, a pesar de no estar de acuerdo con la mayoría de sus ideas, me encantó su obra literaria porque nos pide un espíritu crítico y creativo.

Las preguntas diez, once y quince se refieren al ambiente creado en el aula. ¿Crees que el uso de TL ha contribuido a crear un ambiente en la clase que ha favorecido la participación, el respeto y el intercambio de ideas?, ¿dirías que la dimensión lúdica que ha surgido por momentos supone un trabajo menos serio o supone trabajar menos? y la última, todos, compañeros y profesora ¿han sido creadores de conocimiento, se ha favorecido el aprendizaje cooperativo?

La valoración general es positiva. Hay un alumno que dice que es mejor trabajar solo con el manual porque es más fácil. Todos admiten que han disfrutado de un ambiente relajado y que los TL han fomentado el intercambio de puntos de vista diferentes y que ello los ha incentivado a tener más ganas de intervenir. También señalan que el buen ambiente ha ayudado a no tener miedo de hablar y cometer errores. En ningún caso ha supuesto menos trabajo, sostienen que hemos trabajado mucho de una forma diferente.

- Creo que no supone trabajar menos, pero yo creo que hasta hoy este fue el nivel de español donde aprendí más.
- Sí, nunca había participado tanto.
- Sí, completamente. La profesora realizó un gran trabajo durante todo el semestre al igual que los alumnos, por eso se ha favorecido el aprendizaje.

La pregunta doce incidía directamente en la motivación. ¿El uso de TL ha supuesto para ti algún incremento/disminución de la motivación? Dos alumnos dicen que les ha disminuido la motivación, uno de ellos añade que no estaba habituado a este tipo de

trabajo, otro señala que le ocurrió con algunos textos, dos afirman que al principio tenían poco interés pero luego les parecieron una buena herramienta de trabajo y a los demás les pareció un buen incentivo.

- Algunos textos no tuvieron mi atención y mi motivación porque pensaba que eran menos interesantes.
- El uso de TL ha sido para mí un desafío.
- Al principio me dio igual pero ahora entiendo que es una sensacional herramienta de estudio.
- Sí, me motivó bastante.

Las preguntas diecisiete y dieciocho se refieren a su propio proceso. Se les pide una reflexión sobre sus sensaciones y una autoevaluación de su trabajo y esfuerzo. Un alumno entona el *mea culpa* y dice que si no hubiera sido tan indolente habría aprovechado más en todos los sentidos. En general consideran que este semestre se han implicado más, han hecho más trabajo y hacen una valoración positiva de su dedicación y esfuerzo; consideran que, en relación con otros semestres, han estado más activos. Seis reconocen que podían haber participado más. En cuanto a la parte afectiva, en general se han sentido bien, a veces aburridos, a veces sin imaginación.

- Yo debería tener invertido más tiempo y esfuerzo pero debido a mi moleza no me quedo feliz con mi desempeño. También podría tener participado más.
- Creo que este año me interesé mucho más por las clases de español pero debería tener participado más.
- Más que en niveles anteriores. He hecho más trabajo en clase y más fuera, en casa. Creo que mi aportación es positiva.
- Yo he faltado a algunas clases pero creo que soy un alumno bueno y además muy participativo.

La última pregunta cuestiona la actuación de la profesora. Todos hacen una valoración positiva en gradación. Una persona dice que la actuación fue buena pero le gustaría trabajar otros documentos que no los literarios, otra señala que no le gusta hacer tantos deberes, los demás coinciden en el aspecto positivo.

- Todo fue bueno, pero me gustaría de ver otro tipo de textos que no literarios, tal vez de los media y actualidad.
- Somos un poco peresosos pero la profesora hizo lo mejor para nos incentivar.

- Fue la mejor que tuve hasta ahora. Siempre disponible a explicar la materia, le importaba mucho la comunicación entre los alumnos y nos daba siempre trabajos muy interesantes.

Es fundamental conocer la percepción que tienen los aprendices del trabajo que estamos realizando en el aula porque nuestra perspectiva puede ser menos acertada de lo que creemos pero también es cierto que sus opiniones pueden distorsionar un poco la realidad puesto que el alumnado portugués es siempre reacio a hacer críticas directas o expresar explícitamente sus quejas, de ahí que en los comentarios a la última pregunta haya habido tanta unanimidad.

Al hacer una puesta en común de las respuestas al cuestionario final sobre el trabajo realizado a lo largo del semestre observamos que la mayoría coincide en tres aspectos. El primero es que los TL han aportado riqueza al aula y han promovido la reflexión, la capacidad de pensar. El segundo aspecto es que las actividades realizadas contribuyeron a crear un ambiente de confianza que facilitó la comunicación y esto unido al hecho de que los TL permitieran que cada uno hiciera su propia interpretación potenció la interacción auténtica. El tercer aspecto es que han se han interesado más por las clases de ahí hayan producido más lengua tanto a nivel oral como escrito, en concreto aluden al incremento de la competencia léxica.

El punto de partida de nuestro trabajo era conseguir una mayor implicación por medio de los TL que llevara al aprendiz a mostrar una actitud más activa en el proceso de aprendizaje, sobre todo a nivel del comportamiento comunicativo. Creemos que la escritura de Bolaño ha supuesto un reto para todos. Personalizar las actividades y tener en cuenta su experiencia ha promovido una manera de aprender diferente y aunque posiblemente no se haya convertido en su autor favorito, reconocen que sus textos son interesantes.

7.3.5. Triangulación de datos

Uno de los pilares básicos del proceso de E/A son los aprendices. El cuestionario inicial y el test de diagnóstico nos permitieron conocerlos mejor, tanto a nivel lingüístico como a nivel de expectativas y necesidades. Esto es esencial a la hora de tomar decisiones sobre el trabajo a realizar. El cuestionario final y el test final aportaron información sobre el proceso, su valoración personal del trabajo llevado a cabo durante el semestre y una medida de logro.

Otro de los elementos constitutivos es el docente. La tarea de mediador y observador ha sido prioritaria. Promover y observar la participación del aprendiz en la realización de las

actividades y gestionar la dinámica que se genera en la interacción, haciendo hincapié en la comunicación auténtica, ha sido el foco de nuestra atención. A ello añadimos la reflexión sobre lo que se observa y sobre la propia actuación.

Contrastar estas observaciones con la diversidad de datos recogidos nos va permitir verificar si hay alguna correlación entre el tratamiento realizado, es decir, el uso de TL y el incremento de la implicación, el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia comunicativa como objetivo último del experimento.

Vayamos por partes. La primera finalidad de este estudio era observar si los TL pueden ser un recurso que promueve el uso de la lengua meta para pensar, expresarnos y entender el mundo; este aspecto está relacionado con otro de los cometidos del trabajo que es la implicación de los aprendices.

Si nos atenemos a la información de los alumnos, constatamos que el trabajo con los textos literarios ha supuesto mayor esfuerzo para ellos. La obra de Bolaño, no deja alternativa, exige un lector activo, de lo contrario, como ellos mismos afirman, no se entiende nada. Las diferentes interpretaciones han provocado mayor producción oral y, asimismo, la variedad de tareas ha generado mayor producción escrita. Podemos afirmar que su valoración del trabajo realizado en el aula, en general, es positiva; valoración que, si recordamos el desafío que este autor les ha supuesto, tiene más mérito si cabe. Algunos aprendices señalan que les ha ayudado a tener una visión más abierta del mundo.

Desde la perspectiva de la observación de clase, durante la ejecución de las actividades propuestas, tanto a nivel individual como en el trabajo en parejas, los vimos absortos y de buen humor durante la negociación y realización. A la hora de compartir el trabajo, el grupo se muestra atento e interesado en conocer los resultados de los compañeros.

Otro de los objetivos era desarrollar dinámicas que favorezcan el aprendizaje autónomo. El trabajo realizado en el aula ha impulsado la autonomía del aprendiz por medio de la lectura de una novela, el visionado de materiales audiovisuales y la elaboración de la presentación oral. Si no eran responsables en el cumplimiento de las tareas, no tenían nada que aportar en el aula a las respuestas del grupo. Sobre todo, se ha incidido en la toma de conciencia de que ellos son los gestores de su propio proceso de aprendizaje.

Además, la variedad de tipología textual ha permitido contactar con los diferentes intereses de los aprendices y, por último, las actividades diseñadas han promovido la reflexión y la respuesta personal.

Las opiniones expresadas en relación a *Nocturno de Chile* respaldan las ideas anteriores. Los alumnos hacen hincapié en el componente sociocultural, afirmando que la obra les permitió conocer otras realidades y culturas, les benefició en el aprendizaje de vocabulario y, sobre todo, en la mejora de la comprensión lectora. Aseguran que aunque les haya resultado una obra complicada les ha aportado una capacidad lectora que antes no tenían. Como docente he de decir que los resultados de esta experiencia han sido curiosos. Muestran como el nivel lingüístico es necesario pero no suficiente para la comprensión adecuada de un texto no referencial. De hecho, se ha dado el caso de buenos alumnos que se limitan a hacer una lectura literal.

En nuestra opinión, y retomando las palabras de los propios alumnos, hemos “trabajado de una forma diferente” y esa diferencia ha enriquecido el proceso. Esta experiencia la han propiciado los textos literarios.

Como cometido final, y consecuencia de todo lo anterior, perseguíamos la mejora de la competencia comunicativa. En cuanto a los datos objetivos, como hemos visto anteriormente, si comparamos los resultados del test final en ambos grupos encontramos diferencias poco significativas tanto a nivel de destrezas como de competencia lingüística. Dada la mayor exposición y producción en la lengua meta, la mejora sería el resultado esperable y estaría de acuerdo con la apreciación que expresan los alumnos de que han mejorado la comprensión y la escritura e incrementado el vocabulario pero los datos objetivos solo reflejan superioridad en la expresión oral y escrita. A raíz de los datos del test final, se puede constatar que el aprendiz lusohablante, en general, en la comprensión lectora está un nivel por encima de su nivel de lengua.

Otro dato interesante es que en el apartado de gramática y vocabulario con respuestas de opción múltiple, si no están construidas desde una perspectiva contrastiva, funciona más el reconocimiento que el conocimiento. Se da el caso de alumnos con resultados altos en este apartado y verdaderamente bajos en la escritura y en la oralidad.

Por último, queremos añadir que aunque los resultados objetivos no están en consonancia con nuestra hipótesis, compensa y mucho por lo respecta al enriquecimiento del proceso. Considerados los datos de forma global y siguiendo las interpretaciones de los sujetos intervinientes hemos realizado un trabajo que ha tenido resultados positivos. Pero lo más importante es que la forma en que se ha llevado a cabo ha permitido a los participantes tener un mejor entendimiento de lo que se estaba haciendo y de esta forma ser más protagonistas de su propio proceso. Los TL han permitido al aprendiz lusohablante un mayor aprovechamiento

de sus capacidades receptivas y además han proporcionado más oportunidades de mejorar la actuación en la lengua meta. Queremos terminar con las palabras de un alumno:

- Me gustó mucho pensar por mi cabeza y mostrar que sé hablar y escribir español, haciéndolo.

7.4. Consideraciones finales

Cuando un docente lleva a clase cualquier tipo de material, de entrada es porque se siente atraído por él y lo considera interesante y de calidad. Es complicado transmitir entusiasmo al alumnado cuando el propio docente no lo siente. Y difícil motivar a los alumnos para trabajar con un *input* que al propio profesor le resulta incómodo. También puede ocurrir que los documentos despierten el interés de los aprendices pero les resulten lejanos en relación con lo que están acostumbrados a leer. En principio, preveíamos este hecho y la idea era proporcionar la oportunidad de conocer modelos nuevos, de presentar la obra de un autor que representa algún desafío.

El hecho de llevar a la práctica una E/A que atiende al aprendiz globalmente ha dado lugar en el aula a manifestaciones de diferentes preferencias literarias que se respetan en todo momento, aunque no se compartan. Al fin y al cabo el objetivo último de la E/A de una lengua extranjera es proporcionar al aprendiz el bagaje que le permita interactuar con ciudadanos que piensan y actúan de acuerdo a una cultura diferente. Según algunos alumnos, eran textos muy diferentes de los que están acostumbrados a leer. Les ha desconcertado que los cuentos no presentaran un final cerrado, que se parecieran a la vida, como si fueran historias banales. Lo mismo ocurrió con la película que les pedimos que vieran en casa para relacionar con el cuento *Playa*. El film *Los amantes del círculo polar*, de Julio Médem, cuenta una historia de amor alternando la perspectiva de él y la de ella. El director le propone al espectador que sea él mismo el que reconstruya el puzzle, la versión final de los hechos. “Sentía que estaba a aprender una nueva forma de estudiar español”, dice un alumno y, añade otro “el cambio de un nivel al otro fue radical” o “hemos trabajado el cerebro y la lengua”. Y, por último, “Bolaño nos hace pensar, queramos o no”. Creemos que es fundamental desarrollar hábitos de pensamiento en el aula. Hay alumnos que, de entrada, tienen poco que decir pero tras una serie de preguntas a las que van respondiendo los compañeros sienten la necesidad de participar.

Visto en perspectiva, queremos insistir en que han realizado mucho trabajo y, lo que es muy interesante, a lo largo del semestre, hemos ido modificando todos paulatinamente nuestras perspectivas. La docente entendió que la lentitud no se debía al desinterés o apatía como pensaba en un principio y dejó de enfocarse tanto en la pretendida productividad (cantidad) para reconocer y apreciar la dinámica del aula. En verdad, estábamos llevando a cabo un trabajo diferente, al que no estaban acostumbrados y que, además, exigía esfuerzo; el hecho de practicar el acto de pensar ralentizó el aula. Leer, despegarse de la lectura literal y prestar atención al significado menos explícito, reflexionar sobre lo leído y relacionarlo con su conocimiento del mundo procurando, al final, llegar a una perspectiva personal requiere, como mínimo, tiempo. Y esta fue la gran labor que realizamos a partir de los TL. Seguramente, de continuar el trabajo en el segundo semestre el engranaje habría funcionado con mucha más fluidez. A título de cierre del estudio dejamos los comentarios de los alumnos más reacios a la propuesta:

- Recibir una propuesta de trabajo que nos exija tiempo nunca es muy agradable... sin embargo leer el cuento *Sensini* ha sido una tarea bastante enriquecedora.
- *Los años* es un poema autobiográfico de Bolaño. Primero no me gustó mucho porque no soy la mayor fan de poesía pero después el poema acabó por ser muy interesante.
- Si no fueran las clases yo probablemente no tenía el deseo de continuar a leer y a estudiar los cuentos que hemos dado hasta ahora ... despertaron mi interés en la lectura y eso, en mi caso, no es una cosa fácil.

Subrayar, también, que era la primera vez que leían una obra literaria en ELE. El criterio de accesibilidad, considerado clave, a la hora de elegir textos literarios, en realidad, a la hora de llevar a clase cualquier material, se cumplió tanto en cuanto a nivel lingüístico como a nivel de las tareas propuestas. Pero la dificultad se sintió en la actitud que exige un autor como Bolaño. En el caso de la novela *Nocturno de Chile*, la obra pretende provocar una toma de posición en el lector, una respuesta difícil de realizar con una lectura pasiva y que se queda en la superficie. De todos modos y a pesar del extrañamiento de las primeras impresiones, durante la realización de las actividades hemos observado un estado al que Csikszentmihalyi (2000) denomina flujo, una actitud en la que los alumnos estaban ensimismados en la tarea, volcados en su realización, hablando entre ellos y centrados en el trabajo o en completo silencio. Nos atreveríamos a decir que la experiencia pareciera gratificante.

Como se ha dicho anteriormente, defendemos un enfoque comunicativo flexible y a pesar de que hay voces que lo consideran una metodología facilitadora, en las respuestas a los cuestionarios se puede observar que en nada ha significado trabajar menos o hacer un trabajo menos consistente. La dinámica del aula ha funcionado, la actitud, el ambiente, las actividades, la multiplicidad de significados han confirmado el aula como espacio de comunicación real.

Conclusiones

La interrupción, la incoherencia, la sorpresa son las condiciones habituales de nuestra vida. Se han convertido incluso en necesidades reales para muchas personas, cuyas mentes solo se alimentan (...) de cambios súbitos y de estímulos permanentemente renovados (...) Ya no toleramos nada que dure. Ya no sabemos cómo hacer para lograr que el aburrimiento dé fruto.

(Valéry citado por Bauman, 2009: 7)

Si en la modernidad la experiencia y la razón eran las fuentes del conocimiento, las transformaciones sociales que se han producido en la posmodernidad han debilitado esta confianza y optimismo fruto de las abundantes manifestaciones irracionales del s. XX. Las nuevas realidades tecnológicas y sociales, como la globalización económica y comunicacional, han llevado a una disolución de la identidad y dejado un poso de desorientación en el individuo. Estos cambios han afectado también a la educación desplazando el modelo tradicional hacia una enseñanza más activa e instrumental de modo a responder al nuevo contexto económico y social. De ahí que, en estos tiempos de crisis, se hable cada vez más en repensar la educación desde una perspectiva crítica y humanista, recuperando el equilibrio entre la dimensión individual y la social. Coincidimos con García Carrasco cuando escribe que (2013: 246) “En la acción educativa la comprensión del mundo y la comprensión interhumana deben presentarse engranadas (...) El meollo de la formación está en que el sentido del conocimiento nace y crece en el interior de un proceso de entendimiento”. Es fundamental percibir el proceso formativo como resultado del entendimiento mutuo y el llevar al aula prácticas creativas como una muestra de la voluntad de que tal se produzca. Creemos que el espacio de E/A de ELE es el escenario ideal para la interdisciplinariedad y el desarrollo de propuestas integradoras que faciliten el desarrollo comunicativo y personal del aprendiz. Al fin y al cabo, serán las contradicciones y la complejidad de estos tiempos las que generen sentido.

Las artes son un recurso poderoso que contribuye al desarrollo del espíritu crítico, permiten establecer conexiones y promueven la creación de conocimiento cooperativo. Los textos literarios han permitido crear en el aula una cultura del pensamiento, generando ideas desde distintos puntos de vista lo que conlleva la flexibilización de opiniones. La lengua extranjera y la literatura han favorecido la transmisión de

información pero, sobre todo, han instituido el aula como espacio de construcción de conocimiento y en este espacio, cada vez más se hace hincapié en la necesidad ineludible de educar para ser individuos con capacidad crítica y pensamiento autónomo.

Autores como Gardner (2008) recuerdan que es importante preguntarnos qué ciudadanos queremos para el s. XXI y qué capacidades demanda este nuevo siglo. Apunta que la sociedad que deberíamos tener en mente es la de la excelencia, la ética y el compromiso. La pregunta que plantea es qué es lo que nos interesa, una educación orientada únicamente a los resultados o una educación para el crecimiento de los seres humanos. Este mismo autor comenta que aunque paradójicamente haya dedicado su toda su vida al estudio de las inteligencias, hoy día reconoce que el carácter, el buen carácter es más importante. En líneas convergentes se sitúan las argumentaciones de Vez (2010) cuando establece un vínculo estrecho entre la E/A de LE y los modelos sociales imperantes. En el modelo industrial, el foco estaba en la lengua como estructura, la cultura industrial exigía competencias mecanicistas. En un modelo más cercano y desde el contexto europeo de movilidad y de una sociedad volcada en la información y en la comunicación, la atención se va a centrar en el usuario. En una cultura orientada al hacer se ponen de relieve los aspectos pragmáticos de la lengua. En el nuevo modelo que se vislumbra se habla de educación para la ciudadanía fruto de la desintegración de referencias y del relativismo ético resultante de las transformaciones económicas, políticas y sociales más recientes.

Coincidimos plenamente con Vez (2010) cuando declara que las lenguas extranjeras no se aprenden primero y se usan después sino que se aprenden mientras se usan y usarlas significa interaccionar o negociar significados con los otros. Abordar el aprendizaje desde este ángulo supone poner de relieve la dimensión social de la lengua, sin dejar de lado que estamos ante personas.

Creemos, sobre todo, que el docente no debe aferrarse a una receta, debe experimentar y a partir de ahí observar lo que ocurre en el aula. Con nuestra intervención hemos corrido un riesgo, llevar al aula la obra de un autor que nos parece representativo de la contemporaneidad pero que es exigente con el lector. Creíamos y comprobamos que el aula de ELE se enriquece con la interdisciplinariedad. La nuestra es una propuesta más, entendemos, hoy más que nunca, que, como decía el poeta, caminante no hay

camino, si acaso hay diferentes senderos para mejorar la labor que supone la E/A de una lengua extranjera.

Terminamos con unas palabras de Reis (2013: 172) “Hoje estamos, talvez até mais do que antes, necessitados de recuperar esse sujeito ativo, autónomo, criativo, crítico e mediado pelos sentimentos (...)”.

Referencias bibliográficas

Primera parte. Adquisición/aprendizaje, enfoque comunicativo y literatura en ELE

- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en URL: http://eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf. Consultado el 06/01/2017.
- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. In *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, nº5. Disponible en URL: <http://marcoele.com/numeros/numero-5/>. Consultado el 06/01/2017.
- Andersen, R. (ed.) (1983). *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós Ibérica. 1962.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Baralo, M. (1996). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. In VV.AA. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León: Universidad de León.
- Baralo, M. (2003). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/LE. In *Interlingüística*, 14, pp. 31-43.
- Baralo, M. & Estaire S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. In Abelló, Ehlers & Quintana (eds.), *Escenarios Bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y en la sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Benedetti, Mario (1988). *La tregua*. Madrid: Cátedra.
- Bierwisch, M. (1970). Poetics and linguistics. In D. C. Freeman (ed.), *Linguistics and literary style*. Nueva York: Rinehart & Winston.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloomfield, L. (1942). *An Outline for the Practical Study of the Foreign Language*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 1983.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain E. (2001). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerdà Massó, R. (coord.) (1986). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Anaya.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In *Language*, 35, pp. 26-58.
- Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. 1965.

- Collie, J. & Slater, S. (2002). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cook, G. (2002). Breaking taboos. In *English Teaching Professional*, 23, pp. 5-7.
- Cooper, R. (1981). Language spread as a perspective for the study of second language acquisition. In R. Andersen (ed.), *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Corder, S. P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa. 1973.
- Corpas, J., García, E. & Garmendia, A. (2003). *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. In *The Canadian modern Language Review*, 34, pp. 395-416.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency linguistics interdependence, the optimal age question and some other matters. In *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp.197-205.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1974). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. México: Siglo XXI editores.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland: Auckland Uniservices Limited. 2005.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»*. Disponible en URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf. Consultado el 06/01/ 2017.
- Florida, R. (2009). *Las ciudades creativas. Por qué donde vives puede ser la decisión más importante de tu vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gámez, G. (1998). *Todos somos creativos*. Barcelona: Urano.
- García Montero, L. & Muñoz Molina, A. (1994). *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1983.
- Giles, H. (ed.) (1977). *Language ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational versus the resultative hypothesis. In *English Language Teaching Journal*, 34, pp. 247-254.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera, (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 1971.
- Iglesias Casal, I. (2000). *La creatividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones*. In M. Franco et al. (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X congreso de ASELE*, Málaga: Universidad de Cádiz.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Jacobs, G. (1998), Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference. In W. Renandya & G. Jacobs (eds.), *Learners and language learning*, Singapore: SEAMEO.
- Jakobson, R. (1974). Lingüística y poética. In T. A. Sebeok (ed.), *Estilo del lenguaje*. Madrid: Cátedra. 1960.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In *TESOL Quarterly*, Vol. 28, 1. Primavera.
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con Kumaravadivelu. In *Marcoele revista de didáctica ELE*, nº 14. Disponible en URL: <http://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/>. Consultado el 06/01/ 2017.
- Larsen-Freeman D. & Long M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.1991.
- Lázaro Carreter, F. et al. (1974). *Literatura y Educación*. Madrid: Castalia.
- Lázaro Carreter, F. (1980). *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Leibrand, I. (2008). *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. 1981.
- Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bathia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Marina, J.A. & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Martín Peris, E. (coord.) (s.d.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en URL:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm. Consultado el 06/01/ 2017.

Martínez Sallés, M. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. In *RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, nº 0. Disponible en URL: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4. Consultado el 06/01/ 2017.

McRae, J. (1991). *Literature with a small "l"*. London: Macmillan Publishers.

McRae, J. (1994). An Interview with John McRae. In *Greta. Revista para profesores de inglés*, vol. 2, 2, pp. 35-41.

Mechén Bellón, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.

Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

Mendoza Fillola (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola (2002). La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras. In A. M. Peña Ortega (coord.), *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Mendoza Fillola (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. In *RedELE*, nº1. Disponible en URL: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817. Consultado el 06/01/ 2017.

Mendoza Fillola (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE-Horsori y Universitat de Barcelona.

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. In *RedELE*, 0. Disponible en URL: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. Consultado el 06/01/ 2017.

Muñoz, J. (1994). *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*. Barcelona: Octaedro.

Neufeld, G. (1978). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. In *Canadian Modern Language Review*, nº34, 163-174.

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen. (Reedición).

Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.

Oliveira Aragão, C. (2006). *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en la formación de profesores de ELE tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en URL: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41406>. Consultado el 06/01/ 2017.

O'Malley, J. & Chamot, A. (1989). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Pérez Valverde, C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. In *Publicaciones*, 32, pp. 105-121.

Pink, D. H. (2009). *A nova inteligência*. Lisboa: Academia do livro.

- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma lingüística crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Richards, I. A. (1971). *The philosophy of rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen. 1986.
- Santos Gargallo, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. Disponible en URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf. Consultado el 06/01/ 2017.
- Saussure, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal. 1916.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (ed.), *Second language acquisition research and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sitman, R. & Lerner, I. (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro? In *Espéculo*, 12. Disponible en URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>. Consultado el 06/01/ 2017.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Stelzer Morrow, D. (1991). Tutoring writing: Healing or What? In *College Composition and Communication*, 42/2, pp. 218-229.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. Nueva York: Free Press.
- Strong, M. (1984). Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition? In *Language Learning*, 34, pp.1- 14.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. La Haya: Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1986). La pragmática de la comunicación literaria. In J. A. Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.
- Widdowson, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 1978.
- Williams, M. & Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid: Edinumen. 1997.
- Wode, H. (1981). Language-acquisitional universals: a unified view of language acquisition. In H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition*. New York: Annals of The New York Academy of Sciences.
- Zanón, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. In J. Zanón, (coord.), *La enseñanza mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Segunda parte. La contemporaneidad y la obra de Roberto Bolaño

- Abramovic, M. (1974). *Ritmo 0*. Disponible en URL: <https://blogs.uoregon.edu/marinaabramovic/category/rhythm-series/>. Consultado el 06/01/2017.
- Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama. 1998.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce & Fondo de cultura económica. 1996.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós. 1977.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.
- Bauman, Z. & Bordoni, C. (2016). *Estado de crisis*. Barcelona: Paidós. 2014.
- Bolaño, R. (1997). Déjenlo todo nuevamente. In *Nada utópico nos es ajeno*. Disponible en URL: <https://tsunun.files.wordpress.com/2013/05/nada-utc3b3pico-nos-es-ajeno-manifiestos-infrarrealistas1.pdf>. Consultado el 28/11/2016.
- Bolaño, R. (1996). *Estrella distante*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (1998). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2000). *Nocturno de Chile*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2002). *Amberes*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2006). *Consejos de un discípulo de Morrison a un fanático de Joyce*. Barcelona: Acantilado.
- Bolaño, R. (2009a). *Amuleto*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2009b). *La pista de hielo*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2010a). *Cuentos. Llamadas telefónicas. Putas asesinas. El gaucho insufrible*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2010b). *2666*. Barcelona: Anagrama.
- Burden, C. (1971). *Shoot*. Disponible en URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gwh-XMFMp8U>. Consultado el 29/11/2016.
- Carvalho, A. (Coord.) (2010). *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*. Porto: Afrontamento.
- Connor, S. (2012). *Cultura Pós-moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola. 1997.
- Cornago, O. (2005). *Resistir en la era de los medios. Estrategias performativas en literatura, teatro, cine y televisión*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile: Ediciones Naufragio. 1967.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1998). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós. 1983.
- Echevarría, I. (ed.) (2009). *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama.
- Echevarría, I., & Montané, B. (2010). Sobre La Universidad desconocida. In *Quimera*, 314, pp. 39- 43.
- Espinosa, P. (2003). Territorios en fuga: estudios críticos sobre la obra de Roberto Bolaño. Santiago de Chile: Frasis Editores.
- Espinosa, P. (2004). Roberto Bolaño. Metaficción y posmodernidad periférica. In *Quimera*, 241, pp. 21-23.
- Espinosa, P. (2010). Reinventar el amor: escritura y revolución en la poesía de Roberto Bolaño. In *Quimera*, 314, pp. 48- 51.
- Formosinho, M., Boavida, J. & Damião, M.H. (2013). *Educação. Perspetivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal/Arte contemporáneo. 1996.
- Foucault, M. (2001). *Ditos e escritos: Estética-literatura e pintura, música e cinema*. (Vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1994.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? Disponible en URL: http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/02_canclini.pdf. Consultado el 29/11/2016.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- González, D. (2004). Roberto Bolaño. El silencio del mal. In *Quimera*, 241, pp.28-31.
- Hassan, I. (1991). El pluralismo en una perspectiva postmoderna. In *Criterio*. La Habana. 29, pp.267-288.
- Hassan, I. (2009). *La literatura se ha desvanecido en el mundo global*. Entrevistado por Barbancho Galdós, I. Disponible en URL: <http://www.unav.es/noticias/270309-11a.html>. Consultado el 29/11/2016.
- Hicks, S. (2011). *Explicando o Pós-modernismo. Ceticismo e Socialismo- de Rousseau a Foucault*. São Paulo: Callis Editora. 2004.
- Howe, I. (1970). *The Decline of the New*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Huyssen, A. (1989). Guía del posmodernismo. In N. Casullo (ed.), *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo. El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío*. Buenos Aires: Imago Mundi. 1984.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura económica de España. 1962.
- Lacuesta, I. (2011). *Los pasos dobles*. Madrid: Avalón.
- León Felipe (1990). *Antología rota*. Madrid: Akal.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama. 1983.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama. 2015.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra. 1979.
- Liotard, J. F. (1996). *Moralidades posmodernas*. Madrid: Tecnos. 1993.
- Lootz, E. (2016). Arte. Una conversación en el Museo del Prado. In *Babelia Suplemento Cultural*. Disponible en URL: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/10/27/babelia/1477582877_934037.html. Consultado el 29/11/2016.
- Mainer, J.C. (2016). 2666. Los mejores libros en español de los últimos 25 años. In *Babelia. Suplemento cultural*. Disponible en URL: http://elpais.com/elpais/2016/10/21/fotorrelato/1477063506_019316.html. Consultado el 29/11/2016.
- Manzoni, C. (ed.) (2011). *Eu sou Bolaño. O escritor e o mito*. Lisboa: Clube do Autor. 2002.
- Marquerie, C. (2004). 2004, Memoria del pasado y del futuro. In *Primer acto: Cuadernos de investigación teatral*, 305, pp. 135-138.
- Medina, R. (2010). Un poeta latinoamericano: la aventura incesante de Roberto Bolaño. In *Quimera. Revista de literatura*, 314, pp. 35- 38.

- Melville, H. (2014). *Bartleby, el escribiente*. Madrid: Eneida. 1953.
- Morin, E. (1995). Sobre la interdisciplinariedad. In *Complejidad*, Año 1, 1. Disponible en URL: www.pensamientocomplejo.com.ar. Consultado el 29/11/2016.
- Newman, C. (1985). *The Pos-Modern Aura: The Act of Fiction in an Age of Inflation*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Pauls, A. (2012). *Temas lentos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Piglia, R. (2000). *Formas breves*. Barcelona: Anagrama.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello. 1996.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro. 2008.
- Reis, C. (2013). Dos desafios im/possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais. In M. Formosinho *et al.*, *Educação. Perspetivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Reyes, P. & Monereo, C. (2016). Formación del profesorado de ELE y evaluación. Construcción de una guía para autenticar pruebas de español lengua extranjera. In *Porta Linguarum*, 25, pp. 163-177.
- Sábato, E. (1988). *El túnel*. Madrid: Cátedra.
- Sierra, S. (2003). *Pabellón de España*. Exposición universal Bienal de Venecia. Disponible en URL: http://www.rosamartinez.com/santiagosierra_esp.htm. Consultado el 29/11/2016.
- Torres, David G. (2011). *No más mentiras. Sobre algunos relatos de verdad en arte (y en literatura, cine y teatro)*. Madrid: Trama editorial y Fundación Arte y Derecho.
- Vattimo, G. *et al.* (2003). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos. 1990.
- Viegas, F. J. (2009). 2666, de Roberto Bolaño. Disponible en URL: <http://quetzal.blogs.sapo.pt/112087>. Consultado el 29/11/2016.
- Vila-Matas, E. (2004). En la literatura te lo juegas todo. In *Quimera*, 241, pp.11-12.
- Villoro, J. (2006). La batalla futura. In A. Braithwaite (ed.), *Bolaño por sí mismo*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson & S. Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. 1993.

Tercera parte. La praxis y el estudio empírico

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia. Claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Arnold, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. 1999.
- Atienza Merino, J. L. (2003). Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad. In *Revista de Educación. La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 331, pp. 123-142.
- Bahón, J. (2015). *Conversaciones en marcha. Educación y pensamiento*. Disponible en URL: <http://www.eduthink.es/es/educacion-y-pensamiento/543-conversaciones-en-marcha-m-m-romera-a-m-fernandez-a-perez-j-bahon-l-clark-b-spillane-b-della-chiesa-b-martin-modera-jose-m-moya.html>. Consultado el 28/11/2016.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra. 1996.
- Bolaño, R. (1997). Déjenlo todo nuevamente. In *Nada utópico nos es ajeno*. Disponible en URL: <https://tsunun.files.wordpress.com/2013/05/nada-utc3b3pico-nos-es-ajeno-manifiestos-infrarrealistas1.pdf>. Consultado el 28/11/2016.
- Bolaño, R. (1998). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2000). *Nocturno de Chile*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2007). Los años. In *La universidad desconocida*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2009a). Consejos sobre el arte de escribir cuentos. In I. Echevarría (ed.), *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2009b). Playa. In I. Echevarría (ed.), *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2010a). Sensini. In *Cuentos: Llamadas telefónicas. Putas asesinas. El gaucho insufrible*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2010b). El viaje de Álvaro Rousselot. In *Cuentos: Llamadas telefónicas. Putas asesinas. El gaucho insufrible*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2010c). 2666. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2011). Si hubiera otra vida y fuera posible elegir, escogería ser mujer. In A. Braithwaite (ed.), *Bolaño por sí mismo. Entrevistas escogidas*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Bolaño, R. (2013). El secreto del mal. In *El secreto del mal*. Barcelona: Anagrama.
- Calvi, M. V. (1999). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. In T. Jiménez Juliá, M. C. Losada & J. F. Márquez (eds.), *Español como lengua extranjera. Actas del IX Congreso Internacional ASELE*. A Coruña: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cano, D. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes educación.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. 1986.

- Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Hong-Kong: Longman.
- Clark, L. (2015). *Es más que enseñar a los niños cómo pensar, es aprendizaje real*. Disponible en URL: <http://www.eduthink.es/es/educacion-y-pensamiento/564-lane-clark-es-mas-que-ensenar-a-los-ninos-como-pensar-es-aprendizaje-real.html>. Consultado el 28/11/2016.
- Colmenares, A. M. & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Lauru*, Vol. 14, 27. Disponible en URL: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>. Consultado el 28/11/2016.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Costa, A. (1991). *The School as a home for the Mind*. Palatine IL: Skylight Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós. 1997.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Downing, S. (2010). Twelve Steps for Effective Test Development. In S. Downing & T. Haladyna, *A Handbook for Test Development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Figueras, N. & Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Fumaroli, M. (2001). A literatura: Encaminhamento em direcção à pessoa. In E. Morin, *O Desafio do Século XXI. Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2005.
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. In J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P. 1999.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. New York: Routledge.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- Lewin, K. (1947). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Martín Peris, E. (coord.) (s.d.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm. Consultado el 28/11/2016.
- Mendoza Fillola, A., Romea Castro, M. C. & Cantero Serena, F. (coords.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del S. XXI. IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Moita Lopes, L. P. (org.) (2006). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Monarca, H. (2012). *La investigación educativa desde un enfoque etnográfico. Fundamentos epistemológicos*. Sevilla: Fénix editora.
- National Assessment of Educational Progress (1982). *Reading, Thinking and Writing*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Núñez, M. C. & Llerena, F. M. (2009). Competencias: modelos de diagnóstico y evaluación. *Revista científica de las ciencias médicas en Cienfuegos*, vol.7, 6. Disponible en URL: www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/viewArticle/666/18. Consultado el 28/11/2016.
- Parrondo, J. R. (2008). Modelos, tipos y escalas de evaluación. In I. Santos Gargallo & J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa. 1992.
- Perkins, D. (2013). Prólogo: la música del conocimiento. In R. Swartz, *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: Sm. 1999.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el s. XXI. In *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.
- Reid, J. (2000). La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática. In J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. 1999.
- Santos, M. E. (2012). Educação em cidadania/ Educação pela cidadania/ Educação para a cidadania. In S. Gonçalves & F. Sousa (org.), *Escola e Comunidade. Laboratórios de Cidadania Global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponible en URL: http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1729797&_dad=portal&_schema=PORTAL. Consultado el 28/11/2016.
- Santos Rovira, J. M. (2015). Cultural Perceptions and Language Attitudes in Second Language Learning. A Survey among University Students in Portugal. In *Journal of Linguistics and Language Teaching*, v. 6, issue 1.
- Scouller, K. M. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. In *Higher Education*, 35(4), pp. 453-472.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1981.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph 1, pp. 39-83.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1987.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Stevick, E. W. (1998). *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston: Heinle & Heinle.
- Stevick, E. W. (2000). La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. In J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. 1999.
- Toch, R. (1991). *In the Name of Excellence: The Struggle to Reform the Nation's Schools, Why it's failing, and What should be Done*. New York: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (ed.) (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1972.
- Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. In *Linguarumarena*, v. 1, 1, pp. 81-102.

Williams, M. & Burden, R. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen. 1997.

Anexos

Anexo I. Cuestionario inicial

El objetivo de este cuestionario es trazar el perfil del alumno inscrito en la asignatura de Español B1, concretamente conocer sus expectativas, intereses y motivación. Se trata de un cuestionario anónimo por ello se ruega la mayor sinceridad en las respuestas. Trata de dar tu opinión personal justificándola, no hay respuestas correctas o incorrectas, todas son absolutamente confidenciales. Muchas gracias por tu colaboración.

Lee con atención cada pregunta y responde o señala con un círculo la puntuación con la que más te identificas (1 nada, 2 un poco, 3 bastante, 4 mucho).

I. El alumno y el español

1. ¿Qué te viene a la cabeza relacionado con la palabra español y España?

.....

.....

.....

2. ¿Por qué has escogido el español como optativa?, ¿Te gusta?

.....

1 2 3 4

3. ¿Crees que te va a ser útil en tu vida personal o profesional?

1 2 3 4

II. El alumno y el aprendizaje

4. Ordena por orden de importancia el trabajo a realizar en el aula (1-5)

c. auditiva, exp. oral, c. lectora, exp. escrita, trabajo gramatical

5. ¿Qué actividades relacionadas con el español realizas fuera del aula?

.....

.....

6. ¿Cómo valorarías tu nivel de motivación actual en relación al ELE (español lengua extranjera)?

1 2 3 4

7. Ordena por orden de importancia los factores que influyen más en tu aprendizaje (1-4).

La actitud del profesor

Los materiales (manual, cuaderno de ejercicios,...)

Tu actitud e interés

El ambiente de trabajo del grupo

8. ¿La lectura es una de tus actividades preferidas? ¿Algún tipo en especial?

.....

.....

9. ¿Sueles leer en español? ¿De entrada, te atrae la idea de trabajar la literatura en la clase de ELE?

.....

.....

10. ¿Has tenido textos literarios antes relacionados con la clase de ELE?

.....

.....

.....

11. ¿Y escribir? ¿Has trabajado la expresión escrita con regularidad?, ¿dentro o fuera del aula?

.....

.....

.....

12. Ordena por orden de importancia las cualidades que valoras más en un profesor (1-4).

Es exigente y justo

Atiende las necesidades de los alumnos y los respeta

Tiene muchos conocimientos de la materia

Es responsable, puntual y organizado

13. Otros.....

.....

.....

Muchas gracias por tu valiosa colaboración.

Anexo II. Cuestionario final

1. En las pedagogías actuales se defiende que en el aula se han de trabajar las cuatro habilidades: la comprensión y la expresión oral, la comprensión y la expresión escrita. Hay autores que advierten que se ha dejado de lado la habilidad de pensar. ¿Consideras que el trabajo realizado en clase con los textos literarios ha favorecido esta habilidad?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. ¿Dirías que el trabajo realizado con los textos literarios te ha permitido ampliar tu horizonte personal, (ha promovido un mejor conocimiento del mundo, de los compañeros y de ti mismo)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ¿Los textos literarios han sido un recurso útil para desarrollar la creatividad?

¿Consideras este aspecto un elemento a tener en cuenta hoy día?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. ¿Te ha parecido el lenguaje de los textos literarios (TL) un discurso complejo alejado de la cotidianidad de la lengua?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. ¿Te han parecido textos adecuados al nivel lingüístico?

.....

.....

6. ¿Crees que las actividades propuestas han impulsado la interacción con el propio texto, con los compañeros y el profesor?

.....

.....

.....

.....

.....

7. ¿Consideras atractivas/enriquecedoras las actividades realizadas a partir de los TL?

.....

.....

.....

.....

.....

8. ¿Has usado más o menos el español comparando con niveles anteriores?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. “Sus historias parecen muy a menudo una investigación sobre la vida, sobre la cotidianeidad”. ¿Te parece que la narrativa de Bolaño es apta para lectores creativos y críticos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. ¿Crees que el uso de TL ha contribuido a crear un buen ambiente en la clase que ha favorecido la participación, el respeto y el intercambio de ideas?

.....

.....

.....

.....

.....

11. ¿Dirías que la dimensión lúdica que ha surgido por momentos supone un trabajo menos serio o supone trabajar menos?

.....

.....

.....

.....

12. ¿El uso de los TL ha supuesto para ti algún incremento o disminución en la motivación?

.....

.....

.....

.....

13. ¿Te parece que el uso de TL ha contribuido a mejorar tu conocimiento y uso del ELE?

.....

.....

.....

.....

14. ¿El uso de TL ha aportado al aula temas de interés humano que complementan el manual?

.....

.....

.....

.....

15. Todos, compañeros y profesor ¿han sido creadores de conocimiento, se ha favorecido el aprendizaje cooperativo?

.....

.....

.....

.....

16. ¿Te han parecido textos interesantes en cuanto a los varios niveles de significado?

.....

.....

.....

.....

17. ¿Crees que los TL apelan al alumno en su totalidad como ser humano y no solo en su dimensión intelectual?

.....

.....

.....

18. ¿Este semestre, has invertido tiempo y esfuerzo en el aprendizaje del español?

.....


.....

.....

.....

.....

Anexo III. Pretest

	<p>Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras</p> <p>Nombre y apellidos: _____</p> <p>Número _____ Grupo: _____ Nota: _____</p>
---	--

A) Comprensión lectora

Texto 1

El *bicing* llega a Buenos Aires

En diciembre de 2007, cuando la legislatura porteña creó por ley un sistema público de alquiler de bicicletas, su implementación parecía una utopía. Tres años después, el *bicing*, un nuevo sistema de transporte público, ecológico, saludable y rápido, está por convertirse en realidad. Desde mañana habrá cien bicicletas a disposición de los vecinos de la Ciudad de Buenos Aires, distribuidas en tres estaciones ubicadas en la Facultad de Derecho, Retiro y la plaza de la Aduana. El plan oficial es llegar a las quinientas bicicletas y doce estaciones en los próximos tres meses.

El sistema será gratuito, aunque para poder usar las bicicletas habrá que registrarse. El trámite se inicia por internet, a través de www.mejorenbici.gov.ar, para después completarlo en las estaciones presentando el DNI, un servicio a nombre del solicitante y fotocopias de ambos. Además, en la estación le sacarán una foto al usuario y le harán firmar una declaración jurada de aceptación de las condiciones de alquiler.

En principio habrá tres estaciones, antivandálicas y con cámaras de vigilancia, con capacidad para treinta y cuatro bicis cada una. Desde estos puntos se podrán retirar las

bicis, que tendrán diseño fácilmente reconocible y adaptable a todo tipo de usuario. Se podrán alquilar de lunes a sábado, por dos horas. Podrán ser devueltas en cualquiera de las estaciones y habrá un vehículo de servicio para redistribuirlas según hagan falta. Para el que no las devuelva o lo haga después de las dos horas, habrá penalizaciones que consistirán en no poder usar este sistema durante un tiempo determinado. Si alguien se queda con la bici, le iniciarán acciones legales.

Por ahora, en cada estación habrá personal del Gobierno porteño para entregar y recibir las bicicletas. Pero más adelante, las estaciones serán automatizadas y cada usuario tendrá una tarjeta, como ocurre en la ciudad de Barcelona.

(Adaptado de www.lanacion.com)

1. Según el texto, el sistema de transporte público *Bicing* de Buenos Aires...
 - a) Ha empezado a funcionar esta mañana
 - b) Cuenta con quinientas bicicletas y tres estaciones
 - c) Se ampliará en los próximos meses
2. En el texto se dice que para poder usar las bicicletas hay que...
 - a) Pagar una cuota
 - b) Inscribirse a través de internet
 - c) Llevar una foto para registrarse
3. Según el texto, las bicicletas se pueden usar...
 - a) Todos los días de la semana
 - b) Durante un tiempo limitado
 - c) En determinadas zonas de la ciudad

Texto 2

Aviso

Servicios que se tienen que realizar: -Revisión anual preventiva; -Inspección periódica y

- Asistencia técnica

En el día de hoy, nuestro Servicio Técnico no le ha localizado en su domicilio, por lo que no

ha podido realizar los servicios indicados. Para concertar una nueva visita, le rogamos llame al teléfono que le facilitamos a continuación: 90 255 02 02

muchas gracias por su colaboración. *Gasecológico*.

4. El Servicio Técnico de esta empresa le volverá a llamar para concertar una cita
 - a) Verdadero
 - b) Falso

Texto 3

¿Quiere aprender a hacer grabados?

El Centro Cultural Hispano-Argentino ha programado un taller de elaboración de grabados con sellos de goma, a cargo de la profesora Encarna Vegas.

En este taller se enseñará a crear grabados utilizando gomas de borrar y un cúter como material.

Precio: 15 pesos (con material)

Plazo de inscripción: hasta el 29 de este mes

Plazas limitadas

5. Para asistir al curso de grabados, hay que llevar los materiales necesarios
- a) Verdadero
 - b) Falso

Texto 4

Fermín:

Tengo que ir al aeropuerto a recoger a un primo de mi mujer y no podré ir esta tarde contigo al teatro. De todas formas, te veo mañana en el gimnasio tal y como habíamos quedado. ¿sabes si irá César? Llámalo si tienes un momento y le recuerdas la cita. Nos vemos allí.

Un saludo,

Luis

6. Luis quiere que César vaya al...
- a) Aeropuerto
 - b) Teatro
 - c) Gimnasio

Texto 5

Hotel *La Playa*. Lanzarote. España.

Valoración clientes

Puntuación: 9

El hotel en su conjunto era muy bonito. Las instalaciones estaban en muy buen estado. El personal fue siempre muy servicial. La habitación tenía una vista excelente, aunque por las noches hacía un poquito de frío. La pena fue que había poca gente, sobre todo por las noches a la hora de ir a tomar algo, y también que estaba apartado de todo.

Alicia. Valladolid. España.

7. Alicia se lamenta de que...
- a) La habitación del hotel era silenciosa
 - b) El hotel estaba aislado
 - c) Había pocos camareros

Texto 6

Actividades y exposiciones en *Casa América*

La exposición *Venezuelas* reúne una selección de imágenes que la joven fotoperiodista catalana Lourdes Basolí captó durante sus estancias en Venezuela. La exposición está formada por un conjunto de 35 instantáneas, complementadas con material audiovisual en el que la autora aclara el significado de su obra.

Vaya valla es un viaje por Cuba a través de sus vallas. La muestra recoge un centenar de imágenes seleccionadas del archivo documental de Antonio González, autor del libro *Cuba en imágenes*.

Ausencias es un interesante proyecto expositivo del fotógrafo argentino Gustavo Germano. La exposición, ya celebrada en Nueva York, se presentará simultáneamente en América Latina y Cataluña. Todo un reto.

Utopía colectiva reúne grabados realizados por artistas latinoamericanos sobre el concepto de utopía. En el transcurso de la exposición los espectadores serán cuestionados sobre el concepto de utopía, y sus respuestas servirán de inspiración para sucesivas exposiciones.

Estaciones. La producción fotográfica de Javier Salazar se ha centrado durante los últimos 30 años en el registro de cientos de excavaciones arqueológicas mexicanas. A través de su iconografía podemos viajar por el tiempo y el espacio.

8. Tendrá que responder algunas preguntas en la exposición...

- a) *Utopía colectiva*
- b) *Ausencias*
- c) *Venezuelas*

9. ¿Qué exposición tendrá más de una sede?

- a) *Vaya valla*
- b) *Venezuelas*
- c) *Ausencias*

10. ¿Qué exposición es el resultado de un viaje?

- a) *Utopía colectiva*
- b) *Venezuelas*
- c) *Estaciones*

11. Si está interesado en el pasado de algún país, visite...

- a) *Vaya valla*
- b) *Estaciones*
- c) *Ausencias*

12. ¿En qué exposición se muestran cien obras?

- a) *Estaciones*
- b) *Utopía colectiva*
- c) *Vaya valla*

B) Gramática y vocabulario

1. Pon un círculo a la opción correcta.

2. Me gusta ir a la piscina de vez en cuando.

- a) A menudo
- b) A veces
- c) Casi nunca

3. ¿Cómo es que no vino Mario a la fiesta? Estás expresando...

- a) Extrañeza
- b) Duda
- c) Inseguridad

4. Estoy harto de que no me llame nunca. Estás expresando...

- a) Tristeza
- b) Enfado
- c) Miedo

5. Pon a hervir los calabacines en esta olla. Estás en ...

- a) El jardín
- b) La cocina

- c) El centro comercial

6. Completa los huecos con las palabras del recuadro.

Sea, a , que, nadie, como, trata, de, es, si, alguien

- a) Siempre me ha gustado montar.....caballo. Deberías probar.
- b) No creo que..... tan difícil como tú nos estás diciendo.
- c) Debería decirle..... lo que pensamos de esta situación.
- d)no me dijo nada, lo dejé donde estaba.
- e) No, Carlos es el que está en mangas..... camisa.
- f) Te dejo que te lo lleves..... me dejas el coche.
- g) La verdadque esperábamos menos gente.
- h) Me gusta mucho comoa sus nietos.
- i) No conozco a que lo pueda hacer mejor.

J) Por lo dicen, fue uno de los mejores partidos.

7. Selecciona en la página siguiente una de las opciones que se proponen para los espacios del texto.

Entrevista con Alicia Borrachero

Alicia Borrachero, uno de los rostros más reconocidos del cine, la televisión y el teatro, nos ha regalado unos minutos.....1.....la conozcamos mejor.

- ¿Qué sueño.....2.....cumplir tiene Alicia?
- Mi sueño siempre es el mismo, y espero que no.....3....nunca: trabajar. Yo solo con trabajar me doy por satisfecha.4.....puede ser en mejores proyectos, mejor, por supuesto, pero mi sueño, realmente,5.....ser cada día mejor actriz.
- Trabaja poco en el cine y6.....siempre con directores extranjeros, ¿en España solo le ofrecen televisión?
- Sí, es así. Creo que es.....7... de mi destino. Hubo una época en la que era un tema que me tenía mucho más inquieta, no lo entendía, hasta que te vas8..... mayor y llegas a una serie de conclusiones. Hay un factor que es el destino, suerte, o como lo quieras llamar que es incontrolable.
- Entonces, ¿su objetivo no es el cine?
- Mi meta es sobre todo contar historias, ya sea en televisión, en teatro, en cine...el problema que yo veo hoy en día es que cada.....9.... se cuentan menos historias y se busca más la audiencia.10... eso me alegra mucho que11..... estén haciendo más series de televisión históricas.....12.... las que se cuenta algo que a la gente la alimente y13..... es sobre todo lo que más me importa.
- ¿en qué proyectos estás ahora mismo? ¿puedes adelantarnos.....14...?
- Pues sí, estoy en dos cosas, una ya la he acabado y se15..... pronto, y la otra es teatro, una obra de García Lorca.

(Adaptado de www.fundacionlengua.com)

- | | | |
|--------------|-------------|--------------|
| 1. a) si no | b) para que | c) así que |
| 2. a) por | b) para | c) de |
| 3. a) cambie | b) cambia | c) cambiaría |
| 4. a) como | b) si | c) aunque |
| 5. a) está | b) lleva | c) es |

- C) Expresión escrita**

[illegible]

.....

.....

.....

.....

.....


.....

.....

.....

.....


Anexo IV. Prueba intermedia

	<p>Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras</p> <p>Nombre y apellidos: _____</p> <p>Número _____ Grupo: _____ Nota: _____</p>
---	---

Sobre *Nocturno de Chile* de Roberto Bolaño

1. “Uno tiene la obligación moral de ser responsable de sus actos y también de sus palabras e incluso de sus silencios” son palabras de Sebastián Urrutia Lacroix, personaje que domina la novela de principio a fin. Coméntalas relacionándolas con toda su vida.
2. Farewell es sin duda otro elemento importante, ¿Cómo se muestra en la novela y cómo lo construye el lector?
3. ¿Qué sensación o sensaciones dominan la novela desde el principio hasta el final? Relaciónalas con el título y da ejemplos que corroboren tu argumentación.
4. ¿Qué es lo que no quiere ver, oír ni hablar el niño de María Canales?
5. La obra es una crítica desgarradora ¿contra quién o quiénes? Y ¿por qué motivo?

Anexo V. Postest

	<p>Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras</p> <p>Nombre y apellidos: _____</p> <p>Número _____ Grupo: _____ Nota: _____</p>
---	--

A) Comprensión lectora

Texto 1

Diversión sobre raíles

En Madrid, los trenes de cercanías adquieren durante el verano una nueva dimensión relacionada con el ocio, la cultura y la naturaleza, para que tanto los mayores como los pequeños disfruten. Todo ello gracias a la empresa Cercanías RENFE, la cual, bajo el lema “*Los trenes son para el verano*”, ofrece a diario la posibilidad de disfrutar en familia del tiempo libre. Y es que no hay nada mejor que hacer un divertido viaje en tren y al mismo tiempo realizar entretenidas actividades.

Hay diferentes trenes para elegir y en todos se llevan a cabo actividades para todos los gustos. Entre ellos están los denominados *Trenes de la cultura*, que permiten a los pasajeros acceder al conocido eje cultural madrileño, es decir, a los Museos del Prado, Thyssen, Reina Sofía, Arqueológico y de Ciencias Naturales, con el fin de realizar un viaje a través de los tesoros artísticos que todos ellos esconden. Cercanías ofrece el billete de tren y una entrada a precio reducido para que así los niños se diviertan aprendiendo. Pero si lo que quiere es retroceder en el tiempo, la elección más adecuada será, sin duda, tomar el *Tren de Cervantes* (funciona desde el 18 de marzo hasta el 10 de diciembre) con destino a Alcalá de Henares, donde se realizará una visita guiada a los lugares más emblemáticos del municipio, trasladándose hasta la época de los caballeros. Lo peculiar de este tren es que, durante el viaje de ida, un equipo de actores representa episodios de *El Quijote* y *Entremeses* cervantinos y las azafatas, además de invitar a los viajeros a probar productos típicos de Alcalá, van vestidas con el atuendo típico del Siglo de Oro.

Otra posibilidad la ofrecen los Trenes de la diversión, dirigidos a los más pequeños de la casa, que hacen un recorrido por algunos de los parques de ocio más famosos de la capital. Para ello RENFE ofrece paquetes de viaje para grupos con entradas reducidas a parques de atracciones.

Pero si lo que prefiere es ir al campo, existen también los *Trenes de la Naturaleza*. Esta compañía de ferrocarriles le lleva desde cualquier estación a Cercedilla para conocer en vivo y en directo la sierra de Guadarrama.

En el convoy se ofrece, al llegar, una sesión didáctica sobre el medio ambiente y, después se hace un recorrido en bicicleta o a pie de cinco kilómetros por el Parque Natural de Peñalara.

Ante tanta diversidad la elección será un problema pero, con estas propuestas tan variadas, el verano se hará ameno y divertido.

(Adaptado de *El Mundo*. España)

1. Según el texto, podemos tomar estos trenes cualquier día de la semana
 - a) Verdadero
 - b) Falso
2. Según el texto, el billete del *Tren de Cervantes* incluye una explicación de los edificios más famosos de Alcalá de Henares
 - a) Verdadero
 - b) Falso
3. En el texto se afirma que los niños que viajen en el *Tren Cervantes* podrán disfrazarse como caballeros de la época
 - a) Verdadero
 - b) Falso

Texto 2

Muebles hechos en la montaña

A dos mil quinientos metros de altura, en la localidad de Rincón de Quilmes (Argentina), la diseñadora Carolina Martino y el artesano Óscar Chaile montaron *Tribu*, un taller donde fabrican muebles y objetos decorativos. Lo interesante de esta empresa es que todos sus productos se elaboran de forma artesanal, puesto que utilizan materias primas que abundan en esos hermosos parajes donde conviven la vegetación y las montañas.

“En estos muebles hemos logrado combinar las técnicas más antiguas para trabajar el cuero con un diseño moderno y refinado a fin de que se adapten al gusto actual de la gente. Los cueros los compramos a familias que viven a más de tres mil metros de altura, porque allí las cabras y vacas tienen la piel más gruesa y resistente ya que deben adaptarse a un clima muy frío y seco. Luego en nuestro taller hacemos el curtido y teñido del cuero de forma artesanal y natural, puesto que no usamos productos químicos en el proceso”, comentó Carolina Martino, una tucumana que vive desde hace diez años en Santa María, a ochenta Kilómetros de Rincón de Quilmes.

Actualmente, *Tribu* tiene para la venta una oferta reducida de modelos: cuatro variedades de sillas, varias mesas, alguna lámpara y espejos, debido al carácter artesanal del taller. Los tres artesanos que trabajan en este taller fabrican los muebles con antiguas técnicas de artesanía indígena que fueron transmitidas de generación en generación entre los pueblos de alta montaña. Las piezas son cosidas totalmente a mano con tintos de cuero y, además, en cada mueble se usan técnicas de entretejido que dan lugar a tramas bellísimas. Carolina Martino comentó que muchas de las técnicas de entretejido y botonería criolla que aplica Óscar Chaile estaban casi en extinción. “Nuestros muebles rescatan esas técnicas y por eso decimos que en cada objeto se exhibe un pedacito de nuestra tradición y de nuestra cultura. Ese es el valor agregado que tienen estos muebles que son únicos, originales y poseen el estilo de nuestra tierra”.

Tribu participó recientemente en una muestra anual de diseño de objetos en Buenos Aires, gracias a la cual una empresa de decoración bonaerense expondrá sus muebles de forma permanente. Además, *Tribu* posee una página en Internet que busca captar mercado en Europa y en Estados Unidos. De cara a este público, Carolina Martino afirmó que sus muebles están pensados para ambientar casas de campo y lugares donde se puede combinar lo clásico con lo artesanal, y añadió que también hacen piezas a pedido y objetos exclusivos.

(Adaptado de *Contexto.com*. Argentina)

4. En el texto se dice, que los muebles de *Tribu*...
 - a) Están inspirados en la naturaleza
 - b) Mezclan lo actual y lo tradicional
 - c) Presentan una gran variedad de modelos
5. Según el texto, para la elaboración de estos muebles se utilizan técnicas...
 - a) Originales
 - b) Sencillas
 - c) Tradicionales
6. Según el texto, el objetivo actual de esta empresa es...
 - a) Mostrar sus muebles en exposiciones
 - b) Ampliar su clientela
 - c) Fabricar nuevas piezas

Texto 3

Viaje a los ochenta

Desde hace un par de semanas vivo en un constante viaje al pasado. La historia es así: se cumple el XX aniversario de mi salida del colegio y, de pronto, estoy en una lista de mail con todos mis excompañeros. Hasta hace apenas un mes podrían haber pasado otros veinte años sin tener novedades de la mayoría de ellos y no habría sucedido nada. Ahora, en cambio, recibo diariamente fotos de los hijos de mis antiguos compañeros, proposiciones para celebrar el aniversario e incluso alguna cadena de la suerte. Me cuesta acostumbrarme al nuevo panorama. No es que la situación me moleste. Más bien, me hace recordar nombres que creí borrados de la memoria: el viaje al Unicornio, las copias del Burro, el Mono Madariaga... Son, ya se habrán dado cuenta, recuerdos que sólo entienden ellos y yo.

Sin embargo, creo que, para la mayoría, el momento más glorioso de nuestro paso por el colegio vino de la mano de un viaje. Nuestro viaje de estudios. Eran mediados de los ochenta y viajamos a Buenos Aires. Nuestro hospedaje fue en el Hotel Rochester, un tres estrellas del microcentro porteño, a metros del paseo Lavalle. El viaje nos había puesto en una ciudad que desde muchos puntos de vista nos parecía inabarcable. Saqueamos las disquerías comprando músicas de grupos que no habían llegado a Chile, inflamos nuestras mochilas con zapatillas de colores que no existían en Santiago y nos dedicamos a pedir pizzas extrañas. Era la primera vez que viajábamos sin los padres y nos entreteníamos jugando a ser adultos.

Por el azar, y no por la nostalgia, terminé viviendo en esta ciudad donde creímos que un viaje podía cambiarnos la vida. Y ahora, en vísperas de la conmemoración de nuestro aniversario, estoy seguro de que, de estar en Chile, iría al encuentro. Sin embargo, en un momento casi le respondo a la lista de mensajes que, definitivamente, el reencuentro debiera hacerse aquí. En el mismo hotel. En esta misma ciudad. Pero

claro, finalmente gana la prudencia y sólo les escribo diciendo que no podré estar en la celebración por cuestiones de trabajo. Y que lo pasen bien.

(Adaptado de *Domingo*. Revista de *El Mercurio*. Chile)

7. Según el texto, el autor está sorprendido porque...
 - a) Se cumple el XX aniversario de su salida del colegio
 - b) Hace tiempo que no tiene noticias de sus antiguos compañeros
 - c) Últimamente recibe muchos correos electrónicos
8. Según el texto, a causa del aniversario, el autor se siente...
 - a) Mayor
 - b) De mal humor
 - c) Nostálgico
9. Según el texto, el autor no asistirá a la conmemoración porque...
 - a) Vive fuera de Chile
 - b) No quiere celebrarla en Buenos Aires
 - c) Está muy ocupado

Texto 4

El verano más feliz de mi vida

En el verano de 1994 yo tenía trece años y acababa de romperme la rodilla. Tenía la pierna escayolada hasta medio muslo y sabía que no iba a poder nadar ni bailar ni correr, pero valía la pena porque de este modo podría llevar una muleta.

Por aquella época acababan de abrir el pub del Leyton, y el pincha era bastante bueno. Yo, con la pierna inmóvil, permanecía sentada cuando la música empezaba a sonar. Se quedaban para hacerme compañía aquellos precisamente a los que yo nunca haría caso en circunstancias normales. Así me fijé en Antonio, que me daba conversación y me venía a ver los primeros días a casa, cuando todavía no podía ni andar. Antonio era de Madrid y tenía los ojos azules, una delgadez extrema y aparato en los dientes. Era tímido, pero al mismo tiempo muy valiente. Cuando hablábamos, no apartaba sus ojos de los míos, cosa que no hacía ningún chico de mi pueblo.

Antonio se ofrecía todos los días para acompañarme a casa, pero yo le pedía a mi padre que viniera a buscarme al pub para no tener que caminar lentamente en su compañía por todo lo largo y ancho de la carretera general.

Debido a su insistencia, no pude decirle que no. Al principio me acompañó prácticamente en silencio. Cuando cumplimos una semana, ya andaba mucho mejor y Antonio y yo hablábamos de muchas cosas.

La última semana antes de que me quitaran la escayola, Antonio parecía un poco más triste y nervioso. El día antes de desprenderme al fin de aquella coraza que me hacía más lenta y más buena, Antonio me acercó los labios y sentí el frío de sus dientes torcidos debajo del aparato, y sus ojos azules que buscaban a los míos.

- Mañana te quitan la escayola
- Ya
- ¿Y a qué hora vuelves?
- No sé

Antonio se quedó mirándome y luego me dijo algo que me sorprendió.

- Mañana ya no te acompañaré. Pero si algún día, cuando seas mayor, vuelves a romperte una pierna, llámame, ¿vale?

Al día siguiente me quitaron la escayola, pero ya no encontré por la tarde a Antonio en el pub. No sufrí por él. No me hizo llorar. No sé si fue el verano más feliz de mi vida, pero es posible que sí.

(Adaptado de Luisa Castro, *Cuentos*. España)

10. Según el texto, para la narradora, el verano de 1994 fue el más feliz de su vida porque
 - a) Pudo llevar una muleta
 - b) Lo pasó muy bien con sus amigos
 - c) Se enamoró por primera vez
11. Según el texto, lo que más le sorprendió a la narradora de Antonio fue que...
 - a) Tuviera un aparato en los dientes
 - b) Fuera muy tímido
 - c) La mirara a los ojos
12. Según la narradora, el día antes de quitarse la escayola, Antonio...
 - a) Le dio un beso
 - b) Le declaró su amor
 - c) Le prometió que algún día volvería

B) Gramática y vocabulario

1. Señala con un círculo la opción correcta
2. - ¿Te gusta tu trabajo?
- Sí, mucho. Y además ahora no tengo que **madrugar**
 - a) Levantarme temprano
 - b) Llegar pronto
 - c) Hacer horas extras
3. -¿Viste al Sr. Mendoza el jueves?
- Quedé con él pero **me dio plantón**
 - a) No firmamos el acuerdo
 - b) No se presentó
 - c) Anuló la cita
4. - Nos han dicho que tenemos que repetir el trabajo porque faltan datos
- Pues yo ya estoy **hasta las narices**
 - a) Nervioso
 - b) Harto
 - c) Enfermo
5. - ¿Te has enterado de lo que le ha pasado a Rosa?
- Sí, y no **me lo quito de la cabeza**
 - a) Lo comprendo
 - b) Se me olvida
 - c) Me importa
6. - ¿Sabes que Pedro ha salido en la tele?
- ¡**Venga ya!**
 - a) No lo he visto
 - b) Ya lo sabía
 - c) No me lo creo
7. -¿Sabes que Gerardo no nos habla por la broma de ayer?
- Pues **no es para tanto**
 - a) Es exagerado

- b) Es extraño
- c) Es lógico
- 8. -¿Qué tal estaban los garbanzos?
- ¡**Asquerosos!**
- a) Sabían mal
- b) Estaban ricos
- c) Estaban crujientes
- 9. - ¿Qué tal estás? Hace mucho que no sé nada de ti
- Últimamente ando **muy agobiado**: los niños, el trabajo, el jefe
- a) Estresado
- b) Feliz
- c) Enfadado
- 10. – Oye, tenemos que acabar el trabajo antes de la noche
- Eso es **pan comido**
- a) Imposible
- b) Necesario
- c) Fácil

- 11. - ¿A qué día hoy?
- A miércoles, 25 de noviembre
- a) Estamos
- b) Es
- 12. - ¿Sabes qué puso Andrés en el examen? ¡Que Vivaldi era pintor!
- increíble. Como siga así no va a aprobar ni una
- a) Está
- b) Es
- 13. - ¿Cómo..... tu madre a los 16 años?
- Pues completamente diferente de mí.
- a) Era
- b) Fue
- 14. – Mira qué nubes más negras.....mí que va a llover
- Pues en las noticias anunciaron buen tiempo
- a) Por
- b) Para

- 15. - ¿Qué te parece Luis para jefe de departamento?
- un poco verde. Le hace falta más experiencia
- a) Es
- b) Está
- 16. - ¿Por qué está Javier tan pensativo?
- Porque Ana se ha enfadado con él..... no haber terminado el trabajo
- a) Para
- b) Por
- 17. - ¿Qué tal la novia de Luis?
- ¡Genial!..... muy divertida
- a) Es
- b) Está
- 18. - ¿Tienes un bolígrafo rojo?
- Creo que no tengo....., pero espera que voy a mirar

- a) Ninguno
 - b) Alguno
19. - ¿Qué tal tu abuelo?
- Pues ayer me dijo que se a Caracas a ver a unos amigos
 - a) fue
 - b) iba
19. - Pero bueno, ¿no hay que haya terminado el informe?
- Me temo que no
 - a) nadie
 - b) ningún
20. - me toque la lotería, desaparezco un tiempo
- Pues yo, cambiaría de casa
 - a) Porque
 - b) Ya que
 - c) Puesto que
 - d) Como
21. - Estamosinvierno y hace mucho calor
- ¡Qué exagerado eres!
 - a) a
 - b) en
 - c) por
22. -salí de clase, me encontré con César
- ¿Y qué te dijo?
 - a) Nada más
 - b) En cuanto
 - c) Al
23. - ¿Te importa si invito a Sara a la cena?
- No, haz..... te parezca mejor
 - a) lo que
 - b) lo cual
 - c) el que
24. - Como no había ningún taxi tuvimos que ir al hotel..... pie
- ¡No me digas!
 - a) en
 - b) a
 - c) hacia
25. - Te lo contaré..... no se lo digas a nadie
- Que no, tranquila, que no se lo digo a nadie
 - a) si
 - b) siempre que
26. - Si pudieras volver a tu antiguo puesto de trabajo, ¿ lo.....?
- La verdad es que lo he pensado mucho, pero no lo sé.
 - a) haces
 - b) harías
 - c) harás
27. - ¿Vas a ir por fin a Argentina?
- No sé, depende..... Jaime. Todavía no sabe si le darán vacaciones
 - a) de
 - b) con

- c) a
28. –Pide un deseo
- A ver... Ya está: ¡QuéManu la próxima semana!
a) venga
b) viniera
c) vendrá
29. – Estás agotado
- Es que no estoy acostumbrado.....hacer tanto ejercicio
a) a
b) de
c) en
30. -¿Me dejas el libro que estabas leyendo ayer?
- Hasta que no lo..... no.
a) terminaré
b) termine
c) terminara
31. – Venga, ven conmigo al cine
- ¡Ojalá! Pero tengo un montón de trabajo
a) pueda
b) podría
c) pudiera
32. -¿Lleváis mucho tiempo viviendo en Bolivia?
- Nos mudamos a La Paz cuando yo.....10 años
a) tenía
b) tuve
c) había tenido
33. -¿Te acostaste muy tarde anoche?
- Sí, me quedé estudiando..... las cinco de la mañana
a) a
b) hasta
c) por
34. - ¿Cuándo te vas a cortar el pelo?
- Cuando....., ahora no tengo tiempo
a) puedo
b) podré
c) pueda
35. -he contado a Laura mis problemas
- Seguro que te habrá dado buenos consejos
a) la
b) se
c) le

C) Expresión escrita

Opción A) Grupo experimental.

Comenta la cita y haz una valoración del trabajo realizado en el aula a partir de las dos ideas que aparecen a continuación.

a) (...) el recelo con que la sociedad y el alumnado miran la literatura procede, creo yo, de que uno y otro no ven en ella ninguna utilidad práctica. ¿Para qué sirve la literatura?, se preguntan. La vida que llevan (o a la que aspiran) no les ofrece contestación. Sólo debe estudiarse –piensan- aquello que ponga a uno en condiciones de vivir mejor y cuanto antes.

b) Entender el aula como espacio de comunicación real.

Opción B) Grupo de control.

Comenta la información siguiente y haz una valoración del trabajo realizado en esta asignatura incluyendo la lectura de la obra literaria.

En las pedagogías actuales se defiende que en el aula se han de trabajar las cuatro destrezas: la comprensión y la expresión oral, la comprensión y la expresión escrita. Hay autores que advierten que se ha dejado de lado la habilidad de pensar y defienden el espacio del aula como un espacio de comunicación real.

Producción de los aprendices

Unidad 1. A partir del poema *Los años*

Una chica alegre y todavía triste,
alegre por tener todo y
al mismo tiempo nada.
Una persona con estudios,
con un bon trabajo y dinero pero vacía
por dentro.
Una soñadora.
Un pájaro que vuela de un árbol
en el outro pero vuelve
siempre a casa.
Una persona que piensa siempre
En el día que vendrá
mañana pero que quiere vivir
como si mañana no existiese.
Una chica con un corazón de niña.
Una soñadora.
(N° 46587)

*Una chica alegre y sin embargo triste,
alegre por tenerlo todo y
al mismo tiempo nada.
Una persona con estudios,
con un buen trabajo y dinero pero vacía
por dentro.
Una soñadora.
Un pájaro que vuela de un árbol
en otro pero vuelve
siempre a casa.
Una persona que piensa siempre
en el día que vendrá
mañana pero que quiere vivir
como si mañana no existiese.
Una chica con un corazón de niña.
Una soñadora.
(N° 46587)*

Un tipo desinteresado por el dinero,
un lector de Fernando Pessoa y Roberto Bolaño,
un vividor de la vida ligada a la

adrenalina,
Un lector de poesías martianas.
Un apasionado de la vida amorosa,
un tipo comprensivo,
Un oyente de la vida jamaquina,
Bob Marley,
Un hombre cansado de la guerra.
Un tipo pacífico.
Una persona que sueña con volver a encontrar
el amor en una hora inesperada.
Un tipo que extraña parte de su familia
en varias horas del día.
Un hombre fuerte a raíz de las cuestiones
de la vida.
(Nº 52355)

*Un tipo desinteresado por el dinero,
un lector de Fernando Pessoa y Roberto Bolaño,
un vividor de la vida ligada a la
adrenalina,
Un lector de poesías martianas.
Un apasionado de la vida amorosa,
un tipo comprensivo,
Un oyente de la vida jamaquina,
Bob Marley,
Un hombre cansado de la guerra.
Un tipo pacífico.
Una persona que sueña con volver a encontrar
el amor en una hora inesperada.
Un tipo que extraña parte de su familia
en varias horas del día.
Un hombre fuerte a raíz de las cuestiones
de la vida.
(Nº 52355)*

Un día he visto...
Delante del espejo veo algo,
Una persona, una chica,
Una chica simple y que todo,
le da el deseo de ver nuevas cosas,

conocer el mundo es un de los objetivos.
Tener siempre la familia cerca.
Una soñadora.
Una persona muy tranquila.
Una amiga.
Una tonta que todo le hace reír y
Le encante leer.
Una persona muy cerca de su familia y
Le gusta todas las festividades importantes.
El invierno.
El otoño.
Una lectora de novelas que llora a ver las películas.
Una mujer.

(nº 51020)

Un día he visto...

Delante del espejo veo algo,

Una persona, una chica,

Una chica sencilla y que todo

le da el deseo de ver nuevas cosas,

conocer el mundo es uno de los objetivos.

Tener siempre la familia cerca.

Una soñadora.

Una persona muy tranquila.

Una amiga.

Una tonta a quien todo le hace reír y

que le encanta leer.

Una persona muy cercana a su familia y

A quien le gustan todas las festividades importantes.

El invierno.

El otoño.

Una lectora de novelas que llora cuando ve películas.

Una mujer.

(nº 51020)

Era una vez una niña,
una niña muy feliz,
una niña muy tranquila.
Una niña que no via mal en lo mundo.
Pero, los años han pasado,
y una niña no había más.
Una niña que ahora es quasi
una mujer.

Una mujer que no es más tranquila.

Una mujer que no siempre es feliz,

pues todo tiene una razón.

Ella se encuentra perdida.

Buscando suya inocencia de niña.

(nº 50601)

Era una vez una niña,

una niña muy feliz,

*una niña muy tranquila.
Una niña que no veía mal en el mundo.
Pero, los años han pasado,
y una niña ya no había más.
Una niña que ahora es casi
una mujer.
Una mujer que ya no es tranquila.
Una mujer que no siempre es feliz,
pues todo tiene una razón.
Ella se encuentra perdida.
Buscando su inocencia de niña.
(n° 50601)*

Una chica valiente y sensible.
Una tipa que no se enamora.
Una tipa que se enamora.
Una chica hija del mundo.
Una loca tranquila.
Una mujer.
Una niña.
Una enamorada por el cine.
Una enamorada por los viajes.
Una niña enamorada por su familia.
Una niña que no se enamora.
Una soñadora.
Un alguien que quiere el mundo.
(n° 50622)

*Una chica valiente y sensible.
Una tipa que no se enamora.
Una tipa que se enamora.
Una chica hija del mundo.
Una loca tranquila.
Una mujer.
Una niña.
Una enamorada del cine.
Una enamorada de los viajes.
Una niña enamorada de su familia.
Una niña que no se enamora.
Una soñadora.
Un alguien que quiere el mundo.
(n° 50622)*

Me parece verla sentada y riendo en el horizonte.
Una chica hermosa y fuerte.
Una estudiante.
Una viajante.
Una sueñadora.
Millones de sueños y un miedo de no realizarlos.
Una tipa que se enamora locamente pero que
también le gusta quedar sola en ciertos momentos de

la vida.

Una extranjera en Europa.

Una chica tan pequeña pero al mismo tiempo tan grande.

Una chica con un corazón mayor que su propio tamaño

una chica que extraña su casa pero que siente necesidad de conocer mundo.

Una tipa con una predisposición a conocer una descubridora.

(n° 26343)

Me parece verla sentada y riendo en el horizonte.

Una chica hermosa y fuerte.

Una estudiante.

Una viajante.

Una soñadora.

Millones de sueños y un miedo de no realizarlos.

Una tipa que se enamora locamente pero que también le gusta quedar sola en ciertos momentos de la vida.

Una extranjera en Europa.

Una chica tan pequeña pero al mismo tiempo tan grande.

Una chica con un corazón mayor que su propio tamaño

una chica que extraña su casa pero que siente necesidad de conocer mundo.

Una tipa con una predisposición a conocer una descubridora.

(n° 26343)

Desde lejos caminó,

por varios locales pasó,

siempre esperanzoso.

Los años pasaron

su cabeza cada vez menos oscura

sus sueños cada vez más lejos,

pero siempre esperanzoso.

Esperando que mañana sea un día mejor,

mismo que es espejo le diga que no.

(n° 49910)

Desde lejos caminó,

por varios locales pasó,

siempre esperanzado.

Los años pasaron

su cabeza cada vez menos oscura

sus sueños cada vez más lejos,

pero siempre esperanzado.

Esperando que mañana sea un día mejor,

aunque el espejo le diga que no.

(n° 49910)

La vida pasajera

Aún me recuerdo de ella,

una chica pequeña,
una persona que no tenía miedo de nada,
una jugadora que no le gustaba perder.
Una tipa con mucha sensibilidad y a la cual
nadie podría gritar.
Una solitaria,
porque le gustaba el silencio,
una alumna que no le gustaba estudiar
pero que le encantaba la música.
Un cuerpo sin nada pero que ahora
se expresa.
Una alma sin maldad que me gustaba a
volver a encontrar.
Una persona que le gustaba abrazos y hoy
no se siente comfortable.
Una crianza que quiero volver a ser.
(n° 52367)

La vida pasajera
Aún me acuerdo de ella,
una chica pequeña,
una persona que no tenía miedo de nada,
una jugadora que no le gustaba perder.
Una tipa con mucha sensibilidad y a la cual
nadie podría gritar.
Una solitaria,
porque le gustaba el silencio,
una alumna que no le gustaba estudiar
pero que le encantaba la música.
Un cuerpo sin nada pero que ahora
se expresa.
Un alma sin maldad que me gustaba
volver a encontrar.
Una persona que le gustaban los abrazos y hoy
no se siente cómoda.
Una niña que quiero volver a ser.
(n° 52367)

Unidad 2: consejos

Consejos para sobrevivir en la facultad
Ve a todas las fiestas
Hace todos los trabajos
Hace muchos amigos
Sigue los consejos de tu madre
No llores por una negativa
Aprovecha la vida academica.
(n° 51018 y n° 45846)
Consejos para sobrevivir en la facultad
Ve a todas las fiestas
Haz todos los trabajos

*Haz muchos amigos
Sigue los consejos de tu madre
No llores por un suspenso
Aprovecha la vida académica.
(n° 51018 y n° 45846)*

Consejos para sobrevivir en la facultad
No llegues a la facultad en metro
Hace la tarjeta de la asociación
No confíes en los servicios académicos
Trae el comer de casa
Intenta no tener clases los viernes
Aprovecha la vida académica
Sé muy simpática para los profesores
(n° 50292 y n° 50601)
*Consejos para sobrevivir en la facultad
No llegues a la facultad en metro
Haz la tarjeta de la asociación
No confíes en los servicios académicos
Trae la comida de casa
Intenta no tener clases los viernes
Aprovecha la vida académica
Sé muy simpática para los profesores
(n° 50292 y n° 50601)*

Consejos para sobrevivir en la facultad
Siempre que estés cansada, toma un café
Vete a secretaria más de dos veces a preguntar lo mismo
Lo mejor es no estudiar e ir a las fiestas
Hay que comprar un manual de supervivencia
Tener más paciencia
Si no lo es inteligente, intenta a lo mismo
Toma muchos apuntes, vas a necesitar.
(n° 52367 y n° 44988)

*Consejos para sobrevivir en la facultad
Siempre que estés cansada, toma un café
Vete a secretaria más de dos veces a preguntar lo mismo
Lo mejor es no estudiar e ir a las fiestas
Hay que comprar un manual de supervivencia
Tener más paciencia
Si no eres inteligente, inténtalo lo mismo
Toma muchos apuntes, vas a necesitarlos.
(n° 52367 y n° 44988)*

Consejos para sobrevivir en la facultad
Tener infinita paciencia con las secretarias
Tener mucho dinero para comprar una biblioteca.
Ser los primeros a llegar a clase y sonrir muchissimo
Tener lo material catalogado para una mejor organización

Parecer muy inteligente. Si no lo es, intenta igual.
Tenta no tener clases en el PN
En el final de lo semestre, intenta hacer de todo para transitar.
(nº 51362 y nº 51018)
Consejos para sobrevivir en la facultad
Tener infinita paciencia con las secretarias
Tener mucho dinero para comprar una biblioteca.
Ser los primeros en llegar a clase y sonreír muchísimo
Tener el material catalogado para una mejor organización
Parecer muy inteligente. Si no lo eres, inténtalo igual.
Intenta no tener clases en el PN
En el final del semestre, intenta hacer de todo para aprobar.
(nº 51362 y nº 51018)

Unidad 3: mensajes

Querido Sensini:

Participé en el mismo concurso literario que tú y decidí pedir tu dirección porque conozco algunas obras tuyas y te admiro muchísimo. El cuento que más me ha gustado ha sido *Ugarte*. Lo leí cuando tenía 15 años y me ha inspirado mi forma de escribir. Yo conocí otros cuentos tuyos a través de revistas y también me encantaron.

Yo también tengo una pasión por la escritura y suelo escribir en mi casa de Girona y como tenía algunos cuentos guardados, decidí participar en el concurso literario. Sin embargo, me ha indignado el hecho de que un cuento tan pobre ha ganado.

La situación política de Chile y Argentina no permite a los escritores ganar su vida haciendo lo que les gusta y eso me entristece mucho...

También suelo leer a Walsh que para mí es uno de los mejores escritores, ¿estás de acuerdo?

¿cómo está la situación en Madrid? A mí me gusta la vida en España porque puedo tener una vida simple y sosegada como pienso que debe ser.

Espero ansiosamente por una respuesta,

Un abrazo,

Roberto

(nº 50006 y nº 46090)

Querido Sensini:

Participé en el mismo concurso literario que tú y decidí pedir tu dirección porque conozco algunas obras tuyas y te admiro muchísimo. El cuento que más me ha gustado ha sido Ugarte. Lo leí cuando tenía 15 años y me ha inspirado mi forma de escribir. Yo conocí otros cuentos tuyos a través de revistas y también me encantaron.

Yo también tengo una pasión por la escritura y suelo escribir en mi casa de Girona y como tenía algunos cuentos guardados, decidí participar en el concurso literario. Sin embargo, me ha indignado el hecho de que un cuento tan pobre haya ganado.

La situación política de Chile y Argentina no permite a los escritores ganar su vida haciendo lo que les gusta y eso me entristece mucho...

También suelo leer a Walsh que para mí es uno de los mejores escritores, ¿estás de acuerdo?

¿cómo está la situación en Madrid? A mí me gusta la vida en España porque puedo tener una vida sencilla y sosegada como pienso que debe ser.

Espero ansiosamente una respuesta,

Un abrazo,

Roberto
(n° 50006 y n° 46090)

Estimado Sensini:

Me llamo Bolaño y soy un gran admirador suyo.

Acabé de cenar y empiezo a pensar en su obra Ugarte y como ella acaba por reflexionar mi vida. Ella y todos sus cuentos, aunque mi vida es aburrida.

He participado en un concurso literario y he quedado en tercer lugar. ¡El ganador escribió un cuento espantoso! Casi me quedé a dormir, era un cuento de vampiros. La situación política está cada vez peor. No sé como se va a resolver, tanto en Chile como en Argentina. ¡Qué bueno que estoy en Girona! La vida aquí es mejor. ¿Ya has leído los cuentos de Walsh? Vosotros deberían de hacer una pareja, me gustaba mucho.

Aguardo respuesta,

Bolaño

(n° 52367 y n° 50292)

Estimado Sensini:

Me llamo Bolaño y soy un gran admirador suyo.

Acabé de cenar y empiezo a pensar en su obra Ugarte y como ella acaba por reflejar mi vida. Ella y todos sus cuentos, aunque mi vida es aburrida.

He participado en un concurso literario y he quedado en tercer lugar. ¡El ganador escribió un cuento espantoso! Casi me quedé dormido, era un cuento de vampiros.

La situación política está cada vez peor. No sé cómo se va a resolver, tanto en Chile como en Argentina. ¡Qué bien estoy en Girona! La vida aquí es mejor. ¿Ya has leído los cuentos de Walsh? Vosotros deberíais de hacer un cuento a dos manos, me gustaría mucho.

Espero respuesta,

Bolaño

(n° 52367 y n° 50292)

Estimado Sensini

Quien le escribe es un admirador de su escritura, me encantó todos sus cuentos principalmente Ugarte.

Mi nombre es Roberto soy un escritor chileno y que vivo en Girona. El motivo de mi contacto fue el concurso literario de Alcoy en que concurrimos y me quedé encantado con su cuento creo que debía haber ganado el primer premio, es una obra prima, al contrario del ganador que parecía mas una historia de una novela mexicana.

A mi ver somos hermanos latinoamericanos que vivimos el drama del exilio, estas dictaduras que hacen sangrar nuestras patrias, parecen que nunca más terminan. ¡cómo lloro Walsh que tan pronto partió por las manos asesinas de este régimen macabro! ¡cómo quedamos más pobres sin el!

Nosotros desde lejos esperamos que todo termine pronto y se haga justicia por todo el mal hecho.

Sin aburrirlo mas, me despido.

Con mucho honor,

Roberto Bolaño

(n° 49910)

Estimado Sensini

Quien le escribe es un admirador de su escritura, me encantaron todos sus cuentos principalmente Ugarte.

Mi nombre es Roberto soy un escritor chileno y que vivo en Girona. El motivo de mi contacto fue el concurso literario de Alcoy al que concurrimos y me quedé encantado con su cuento, creo que debería haber ganado el primer premio, es una obra prima, al contrario del ganador que parecía más una historia de una telenovela mexicana.

A mí ver somos hermanos latinoamericanos que vivimos el drama del exilio, estas dictaduras que hacen sangrar nuestras patrias, parece que nunca más terminan. ¡cómo lloro a Walsh que tan pronto partió por las manos asesinas de este régimen macabro! ¡cómo quedamos más pobres sin él!

Nosotros desde lejos esperamos que todo termine pronto y se haga justicia por todo el mal hecho.

Sin aburrirlo más, me despido.

Con gran honor,

Roberto Bolaño

(nº 49910)

Querido admirador:

Te agradezco por me escribires.

También me enviaron el libro con los cuentos galardonados, pero con tristeza no tuve tiempo para los leer. Aunque me he interesado tu cuento. De verdad, un cuento de primer orden y pienso que es importante que continúes haciéndolo, así como yo lo continuaré.

¿Sabes cuando va a haber el próximo certamen literario? Me escribe, cuanto lo descubras.

Te mando las señas de dos concursos de relatos, uno en Plasencia y otro en Écija. Lo primero con accésit de 25.000 y el otro de 50.000 pesetas. Me parece que tienes mucho talento y que vas a llegar muy lejos.

¡valor y a trabajar!

Luis Antonio Sensini

(nº 51362 y nº 51018)

Querido admirador:

Te agradezco que me hayas escrito.

También me enviaron el libro con los cuentos galardonados, pero con tristeza no tuve tiempo de leerlos. Aunque me ha interesado tu cuento. De verdad, un cuento de primer orden y pienso que es importante que continúes escribiendo, así como yo lo continuaré.

¿Sabes cuándo va a haber el próximo certamen literario? escíbeme, cuando lo descubras.

Te mando las señas de dos concursos de relatos, uno en Plasencia y otro en Écija. El primero con accésit de 25.000 y el otro de 50.000 pesetas. Me parece que tienes mucho talento y que vas a llegar muy lejos.

¡valor y a trabajar!

Luis Antonio Sensini

(nº 51362 y nº 51018)

Roberto,

Estimado colega me alegró recibir una carta de un escritor como tú que se identifica con mi obra, cuentos, historias. Encontré muy interesante tus reflexiones porque son muy parecidas a las mías como en el caso de que me hablas de la situación política chilena y argentina, y como bien dices todavía están establecidas ambas dictaduras. Hablando de otras cosas, recibí un libro de Alcoy con los cuentos galardonados pero al

contrario, el tuyo lo encontré más completo, mejor calidad, o sea un cuento de primer orden. Me preguntas por los certámenes literarios que se “avizoran en el horizonte”, si pudieras házmelo llegar en el acto. Bueno, sin más me despido, me enorgullece tener un colega como usted, espero tu respuesta amigo.

Saludos,

Sensini

(n° 52560)

Roberto,

Estimado colega me alegró recibir una carta de un escritor como tú que se identifica con mi obra, cuentos, historias. Encontré muy interesantes tus reflexiones porque son muy parecidas a las mías como en el caso de que me hablas de la situación política chilena y argentina, y como bien dices todavía están establecidas ambas dictaduras. Hablando de otras cosas, recibí un libro de Alcoy con los cuentos galardonados pero al contrario, el tuyo lo encontré más completo, mejor calidad, o sea un cuento de primer orden. Me preguntas por los certámenes literarios que se “avizoran en el horizonte”, si pudieras házmelo llegar en el acto. Bueno, sin más me despido, me enorgullece tener un colega como tú, espero tu respuesta amigo.

Saludos,

Sensini

(n° 52560)

Unidad 4: historias

Soledad

Soledad cuenta la historia del único sobreviviente de una penitenciaría perdida en la Patagonia. Este personaje –de que nunca sabemos el nombre- nos cuenta las vidas y historias de los prisioneros con quien ha vivido. Con él conocemos la historia de su compañero de celda que fue preso erróneamente, acusado de haber asesinado su hermana. Su cuñado, el verdadero culpado, se quedó libre y protegido por la familia de su mujer. La sentencia fue perpetua, pero murió pasados diez años, víctima de la violencia incontrolable de la penitenciaría.

Otras historias nos cuenta el narrador y otras vidas nos da a conocer. En la penitenciaría hay hombres muy buenos que cometieron un error y hombres muy malos que apenas sabían cometerlos. *Soledad* nos cuenta qué errores llevaron tantos hombres a esta penitenciaría perdida en la Patagonia.

(n° 46090)

Soledad

Soledad cuenta la historia del único superviviente de una penitenciaría perdida en la Patagonia. Este personaje –del que nunca sabemos el nombre- nos cuenta las vidas e historias de los prisioneros con quien ha vivido. Con él conocemos la historia de su compañero de celda que fue preso erróneamente, acusado de haber asesinado a su hermana. Su cuñado, el verdadero culpable, se quedó libre y protegido por la familia de su mujer. La sentencia fue a perpetua, pero murió pasados diez años, víctima de la violencia incontrolable de la penitenciaría.

Otras historias nos cuenta el narrador y otras vidas nos da a conocer. En la penitenciaría hay hombres muy buenos que cometieron un error y hombres muy malos que apenas si sabían cometerlos. Soledad nos cuenta qué errores llevaron a tantos hombres a esta penitenciaría perdida en la Patagonia.

(n° 46090)

Los archivos de la calle Perú

La película empieza con la descubierta de tres cadáveres por el detective Alfonso Javas. Esos tres cadáveres aparecieron en tres calles distintas de Perú.

A través de pistas en común encontradas junto a los dos primeros cadáveres que pertenecían a dos chicas jóvenes hermanas, el detective Javas descubrió que las dos habían sido víctimas de violación y que murieron acuchilladas.

El detective Javas, después de hablar con la familia de las chicas, descubrió que las dos ya habían sido víctimas de su tío, lo tercero cadáver, que había huido para un país extranjero a dos años cuando se descubrió. Entonces, sabiendo que el tío había retornado y tenía muerto las chicas, el detective Javas solo tenía que descubrir quien había muerto al tío.

Con las historias mal contadas por toda la familia, Javas se enteró que la muerte violenta del tío tenía sido obra de todos sus familiares.

(n° 51018 y n° 51362)

Los archivos de la calle Perú

La película empieza con el descubrimiento de tres cadáveres por el detective Alfonso Javas. Esos tres cadáveres aparecieron en tres calles distintas de Perú.

A través de pistas en común encontradas junto a los dos primeros cadáveres que pertenecían a dos chicas jóvenes hermanas, el detective Javas descubrió que las dos ya habían sido víctimas de violación y que murieron acuchilladas.

El detective Javas, después de hablar con la familia de las chicas, descubrió que las dos habían sido víctimas de su tío, el tercer cadáver, que había huido para un país extranjero hace dos años cuando se descubrió. Entonces, sabiendo que el tío había regresado y había matado a las chicas, el detective Javas solo tenía que descubrir quién había matado al tío.

Con las historias mal contadas por toda la familia, Javas se enteró que la muerte violenta del tío había sido obra de todos sus familiares.

(n° 51018 y n° 51362)

Vida de recién casado

Todo empieza en la luna de miel, cuando José empieza a tener dudas sobre lo que siente por su bella mujer. Él pensaba que Rita era una mujer de sueño, amiga, inteligente, divertida y verdadera pero cuando el matrimonio estaba completo el vio que era todo lo contrario.

Después de grandes discusiones, él toma la decisión de la abandonar en Jamaica, para se librar de ella.

Como no tienen un acordó pré-nupcial, él tiene de hacer con que ella desaparezca para no perder su dinero con el divorcio, pues a perseguido que ella era enamorada por su dinero y no por él.

(n° 52367 y n° 41225)

Vida de recién casado

Todo empieza en la luna de miel, cuando José empieza a tener dudas sobre lo que siente por su bella mujer. Él pensaba que Rita era una mujer de ensueño, amiga, inteligente, divertida y verdadera pero cuando el matrimonio estaba consumado, él vio que era todo lo contrario.

Después de grandes discusiones, él toma la decisión de abandonarla en Jamaica, para librarse de ella.

Como no tienen un acuerdo prenupcial, él tiene que hacer con que ella desaparezca para no perder su dinero con el divorcio, pues se ha dado cuenta que ella estaba enamorada de su dinero y no de él.

(n° 52367 y n° 41225)

Soledad

En otro día lluvioso, Juan Serio llegaba venido de la cárcel de S. José, por problemas de comportamiento, había sido trasladado para pasar el resto de su pena. Su crimen fue haberse apasionado y su ingenuidad fue su desgracia. Juan permanecía parado a la entrada de un pasillo que lo iba a encaminar a su nueva habitación, celda. Todo le era indiferente, ni las miradas, los gestos, de sus nuevos compañeros con el tiempo ni la mala comida lo parecía molestar. Y un día llega un nuevo compañero que al principio no le cayó muy bien, hablaba mucho, pero con el tiempo empezaron a conversar. El nuevo prisionero, de nombre José Alegría, le empezó a contar historias que le habían contado, en esta cárcel habían matado a muchas personas, pues era un centro de tortura y detención de presos políticos. Todo terminó con el fin de la dictadura, lo que pasó no quedó probado, todo fue apagado, apenas quedo la memoria.

(n° 52355)

Soledad

En otro día lluvioso, Juan Serio llegaba venido de la cárcel de S. José, por problemas de comportamiento, había sido trasladado para pasar el resto de su pena. Su crimen fue haberse enamorado y su ingenuidad fue su desgracia. Juan permanecía parado a la entrada de un pasillo que lo iba a encaminar a su nueva habitación, celda. Todo le era indiferente, ni las miradas, los gestos, de sus nuevos compañeros con el tiempo ni la mala comida le parecía molestar. Y un día llega un nuevo compañero que al principio no le cayó muy bien, hablaba mucho, pero con el tiempo empezaron a conversar. El nuevo prisionero, de nombre José Alegría, le empezó a contar historias que le habían contado, en esta cárcel habían matado a muchas personas, pues era un centro de tortura y detención de presos políticos. Todo terminó con el fin de la dictadura, lo que pasó no quedó probado, todo fue borrado, apenas quedó la memoria.

(n° 52355)

Los archivos de la calle Perú

Una noche estaban tres amigos que fueron tomar una copa. Después de la copa se fueron cada uno para un sitio diferente. El día siguiente dos dellos han aparecido muertos en la calle. Entonces la policía ha llamado a el tercero amigo y este desapareció.

Después de algunos días de investigación el tercero también fue encontrado muerto sin explicación ninguna. Se ha venido a descubrir más tarde que el tercero amigo había asesinado sus amigos porque estaban muy borrachos y han decidido que uno dellos podía matar a los otros. Una tontería pero lo asesino ha ficado muy mal y se emborrachó ainda más. Más tarde cuando estaba por la calle ha visto un pallaso muy engrasado y feliz. Como era día de Hollowen el pallaso no era nada feliz y era un pallaso asesino.

(n° 51020 y 26343)

Los archivos de la calle Perú

Una noche estaban tres amigos que habían ido a tomar una copa. Después de la copa se fueron cada uno para un sitio diferente. Al día siguiente dos de ellos aparecieron muertos en la calle. Entonces la policía llamó al tercer amigo y este desapareció.

Después de algunos días de investigación el tercero también fue encontrado muerto sin explicación ninguna. Se ha venido a descubrir más tarde que el tercer amigo había asesinado a sus amigos porque estaban muy borrachos y habían decidido que uno de ellos podía matar a los otros. Una tontería pero el asesino se quedó muy mal y se emborrachó todavía más. Más tarde cuando estaba por la calle vio un payaso muy gracioso y feliz. Como era día de Hollowen el payaso no era nada feliz y era un payaso asesino.
(nº 51020 y 26343)

Soledad

3 de octubre de 1968. Nos encontramos en la penitenciaría más siniestra y corrupta de la época. Las condiciones son horribles, luchas entre prisioneros a menudo, pero lo peor es la corrupción de los guardias... de lo director... es todo corrupto. Mi único confort es pasar los últimos días de mi vida escribiendo en este diario. Sólo tengo poco más de un mes de vida, me olvidé de decir. Fui condenado a prisión perpetua por un crimen que no me acuerdo de haber cometido. Por eso, he decidido acabar con mi vida en el final del mes, mi cumpleaños... sin embargo, no es sólo mi vida con la que voy a terminar...

(nº 52560)

Soledad

3 de octubre de 1968. Nos encontramos en la penitenciaría más siniestra y corrupta de la época. Las condiciones son horribles, luchas entre prisioneros a menudo, pero lo peor es la corrupción de los guardias... del director... es todo corrupto. Mi único consuelo es pasar los últimos días de mi vida escribiendo en este diario. Sólo tengo poco más de un mes de vida, me olvidé de decirlo. Fui condenado a prisión perpetua por un crimen que no me acuerdo de haber cometido. Por eso, he decidido acabar con mi vida en el final del mes, mi cumpleaños... sin embargo, no es sólo mi vida con la que voy a terminar...

(nº 52560)

Unidad 5: manifiesto de los jóvenes portugueses

¡Ya basta!

- ¡No seáis dependientes de las tecnologías! ¡Aprovecha la vida!
- Da atención a los demás cuando estáis juntos. No los substituyáis por el móvil.
- Suelta el mundo virtual y vive en el mundo real.
- No permitas que tu vida te pase al lado.

(nº 50006 y 50625)

¡Ya basta!

- ¡No seas dependiente de las tecnologías! ¡Aprovecha la vida!
- Da atención a los demás cuando estáis juntos. No los sustituyas por el móvil.
- Suelta el mundo virtual y vive en el mundo real.

No permitas que tu vida te pase al lado. (nº 50006 y 50625)

¡Pára, escucha, piensa y decide!

- Aprovecha al máximo y da valor a todas las posibilidades que se cruzan en tu camino, por que tu vida puede cambiar de todo para nada.
- ¡Sigue tu corazón! Toma tus propias decisiones pero ha que tener responsabilidades de tus acciones.
- Gana un objetivo de vida y por más difícil y lejos que estea nunca dejes de seguirlo.

- ¡pára, escucha, piensa y decide!

(nº 51362, nº 51018 y nº 51020)

- ¡Para, escucha, piensa y decide!*
- *Aprovecha al máximo y da valor a todas las posibilidades que se cruzan en tu camino, porque tu vida puede cambiar de todo para nada.*
 - *¡Sigue tu corazón! Toma tus propias decisiones pero hay que tener responsabilidades en tus acciones.*
 - *Gana un objetivo de vida y por más difícil y lejos que esté nunca dejes de seguirlo.*
 - *¡para, escucha, piensa y decide!*
- (n° 51362, n° 51018 y n° 51020)

¡Sueña alto!

Queremos que todos los jóvenes tengan derecho de estudiar.

- *Aprovecha las oportunidades que te dan.*
- *Lánzate a la vida.*
- *Haz lo mejor que puedas.*
- *Nunca desistas de tus sueños.*

(n° 51213 y n° 51216)

¡Sueña alto!

Queremos que todos los jóvenes tengan derecho a estudiar.

- *Aprovecha las oportunidades que te dan.*
- *Lánzate a la vida.*
- *Haz lo mejor que puedas.*
- *Nunca desistas de tus sueños.*

(n° 51213 y n° 51216)

Unidad 6: a partir del cuento Playa

Los viejos

Ya habíamos visto aquel hombre en la playa pero no habíamos conseguido entender cuantos años tenía y siempre nos pareció muy raro pues estaba siempre sólo y miraba a las personas muy fijamente, pero hoy he notado que él estaba muy más raro que en los otros días, sí, yo, pues mi mujer está siempre con el libro en la mano, y hoy él no estaba mirando a las personas como la costumbre, estaba antes muy introspectivo y resguardado, yo quería ir a hablar con aquel joven para intentar ayudar pues él me parecía triste o abalado y así siempre hablaba con alguien.

(n° 50625 y n° 50006)

Los viejos

Ya habíamos visto aquel hombre en la playa pero no habíamos conseguido entender cuántos años tenía y siempre nos pareció muy raro pues estaba siempre sólo y miraba a las personas muy fijamente, pero hoy he notado que él estaba mucho más raro que los otros días, sí, yo, pues mi mujer está siempre con el libro en la mano, y hoy él no estaba mirando a las personas como de costumbre, estaba muy introspectivo y resguardado, yo quería ir a hablar con aquel joven para intentar ayudarlo pues él me parecía triste o abatido y así al menos hablaba con alguien.

(n° 50625 y n° 50006)

Los viejos

Cerré el libro y miré este tipo raro, estaba siempre en la playa haciendo las mismas cosas, cuando llegábamos a la playa él ya estaba en su traje de baño solo caminando para el mar, luego iba nadar, pero nunca nadaba bien, la primera vez que lo vi pensé que tenía algún problema, era muy feo y un poco flaco, entonces treinta minutos

después se quedaba dormido sobre la arena, mi marido e yo pensábamos que no hacía nada en su vida, después estaba siempre mirándonos, ¡qué miedo!

(n° 50601)

Los viejos

Cerré el libro y miré a este tipo raro, estaba siempre en la playa haciendo las mismas cosas, cuando llegábamos a la playa él ya estaba en su traje de baño solo caminando hacia el mar, luego iba nadar, pero nunca nadaba bien, la primera vez que lo vi pensé que tenía algún problema, era muy feo y un poco flaco, entonces treinta minutos después se quedaba dormido sobre la arena, mi marido y yo pensábamos que no hacía nada con su vida, después estaba siempre mirándonos, ¡qué miedo!

(n° 50601)

Tres chicas rusas

Siempre que llegamos a la playa, aquel hombre delgado con ojos distantes está en el mismo lugar, bocabajo en su toalla, bañándose al sol todo el día, con su espalda ya muy roja y quemada, mirando a las personas, con una expresión triste, admirada, interrogativa y por veces parece que procura algo, que ni él sabe lo que es, y por veces también nos mira a nosotras, pero no nos mira con los mismos ojos de deseo de los otros hombres que pasan y tentamos no hacer caso de él, aunque es difícil, por que siempre nos sentimos observadas por aquella calavera andante que más parece un yonqui solitario, apenas con sus pensamientos.

(n° 51018, n° 48236 y n° 50700)

Tres chicas rusas

Siempre que llegamos a la playa, aquel hombre delgado con ojos distantes está en el mismo lugar, bocabajo en su toalla, tostándose al sol todo el día, con su espalda ya muy roja y quemada, mirando a las personas, con una expresión triste, sorprendida, interrogativa y a veces parece que busca algo, que ni él sabe lo que es, y a veces también nos mira a nosotras, pero no nos mira con los mismos ojos de deseo de los otros hombres que pasan e intentamos no hacer caso de él, aunque es difícil, porque siempre nos sentimos observadas por aquella calavera andante que más parece un yonqui solitario, solo con sus pensamientos.

(n° 51018, n° 48236 y n° 50700)

Mujer rara

A mí me gusta pensar y suelo ir a la playa a hacerlo porque la repetición del mar me ayuda a concentrarme y organizar mis ideas pero de repente oí el llanto y me giré y vi miré un hombre flaco, como un esqueleto que lloraba como si estuviese arrepentido de algo, y me sentí identificada y por momentos pensé “voy a hablar con él” pero no tuve coraje y miré de nuevo hacia el mar y continué ensimismada.

(n° 46090, n° 52355 y n° 46587)

A mí me gusta pensar y suelo ir a la playa a hacerlo porque la repetición del mar me ayuda a concentrarme y organizar mis ideas pero de repente oí el llanto y me giré y vi a un hombre flaco, como un esqueleto que lloraba como si estuviese arrepentido de algo, y me sentí identificada y por momentos pensé “voy a hablar con él” pero no tuve coraje y miré de nuevo hacia el mar y continué ensimismada.

(n° 46090, n° 52355 y n° 46587)

Unidad 7: relaciones

Era el primer año de secundario y yo no conocía a nadie, la escuela estaba lejos de mi casa y los alumnos casi todos más viejos que yo. Hizo una amiga, después otra

(aunque no sé si eran verdaderas, creo que no), conocí a gente que no quería conocer y hablaba con gente que no quería hablar. Pero un día, de un mes que no me acuerdo, lo vi. Me miraba también, pero hizo de cuenta que no lo via, y mis amigas luego se enteraron de nuestras miradas, fueron a internet y lo buscaron. El día siguiente me dijeron su nombre, edad, todo y yo somí. Lo buscaron por la escuela y lo trajeron a mí. (qué vergüenza fue). Ellas fueron a las clases y yo como no las tenía me quedé allí con él y me acuerdo que nos reímos mucho, muchísimo. Lo conocí mejor con los días que pasaban y lo quería más, así como él me quería a mí. Pero más viejo que yo dos años y se iba a la universidad. Y yo no, por ahora tenía mas dos años de clases por delante. Hablamos sobre isso, sobre su ida a la universidad, ¿lo intentamos?, preguntó él pero yo no quería, supe que iba a acabar, y así fue, él se fue y yo también.

(nº 51018)

Era el primer año de secundario y yo no conocía a nadie, la escuela estaba lejos de mi casa y los alumnos casi todos eran mayores que yo. Hice una amiga, después otra (aunque no sé si eran verdaderas, creo que no), conocí a gente que no quería conocer y hablaba con gente que no quería hablar. Pero un día, de un mes que no me acuerdo, lo vi. Me miraba también, pero fingí que no lo veía, y mis amigas después de que se enteraron de nuestras miradas, fueron a internet y lo buscaron. Al día siguiente me dijeron su nombre, edad, todo y yo desaparecí. Lo buscaron por la escuela y lo trajeron a mí, (qué vergüenza fue). Ellas fueron a las clases y yo como no las tenía me quedé allí con él y me acuerdo que nos reímos mucho, muchísimo. Lo conocí mejor con los días que pasaban y lo quería más, así como él me quería a mí. Pero mayor que yo dos años y se iba a la universidad. Y yo no, por ahora tenía dos años más de clases por delante. Hablamos sobre eso, sobre su ida a la universidad, ¿lo intentamos?, preguntó él pero yo no quería, supe que iba a acabar, y así fue, él se fue y yo también.

(nº 51018)

Fue el verano de mi decimo primero que ella cambió mi vida. Todo empezó al final de mi décimo año, cuando me apasioné por ella y fui rechazado. Tuve que soportar el dolor, después del verano del décimo, de verla todos los días en clase. Además, descubrí en el año siguiente que ella gustaba de mi mejor amigo. Entonces, decidí en las vacaciones de mi decimo primero que era tiempo de crecer y fue iso que decidí hacer, crecí. En el decimo segundo, mas una vez, se quedó en mi clase, con mi mejor amigo. Al contrario del decimo primero, que tuve un comportamiento muy irregular, decidí ponerme lejos en termos mentales, distanciarme de todo y eso fue la mejor cosa que hecho en mi vida, por cierto. Esa filosofía que adopté, me está permitiendo ver las cosas que pasan en el mundo de una forma muy clara. Ahora, yo sé quien soy y lo que quiero para mi vida. Estoy conformado con mi destino y tengo que hacer los posibles, en este mundo con muchas contrariedades, para realizar mis deseos.

(nº 52560)

Fue el verano de mi décimo primero que ella cambió mi vida. Todo empezó al final de mi décimo año, cuando me enamoré de ella y fui rechazado. Tuve que soportar el dolor, después del verano del décimo, de verla todos los días en clase. Además, descubrí en el año siguiente que a ella le gustaba mi mejor amigo. Entonces, decidí en las vacaciones de mi décimo primero que era tiempo de crecer y fue eso que decidí hacer, crecí. En el décimo segundo, una vez más, se quedó en mi clase, con mi mejor amigo. Al contrario del decimo primero, que tuve un comportamiento muy irregular, decidí ponerme lejos a nivel mental, distanciarme de todo y eso fue la mejor cosa que hecho en mi vida, la verdad. Esa filosofía que adopté, me está permitiendo ver las

cosas que pasan en el mundo de una forma muy clara. Ahora, yo sé quién soy y lo que quiero para mi vida. Estoy conformado con mi destino y tengo que hacer lo posible, en este mundo con muchas contrariedades, para realizar mis deseos.
(n° 52560)

Hace 3 años que él partió. En la época de Navidad es cuando me hace mas falta su presencia. Nada es igual y no voy a ser nunca. Él siempre dijo que el mundo no para y por eso fui fuerte y lloré el minimo posible. Hay pequeñas cosas que hacen con que me lembre de él, el chocolate Milka, las viajes por España, los regalos de Navidad y su oficina, son cosas tan insignificantes pero tan importantes.

Otra cosa que me hace recordar mi infancia es la Marina. Guardo con cariño fotos muy antiguas de él, con su bonito traje blanco y toda su elegancia.

Mi abuelo fue la persona más importante de mi vida. Mi personalidad es muy parecida con la suya. Toda la familia me dijo que tengo alma de “Castelo” a pesar de que mi último nombre es “Santos”, siempre me reconocí más con los “Castelos”.

Una parte de él siempre estará conmigo y por más años que pasen no voy a esquecer el hombre extraordinario que mi abuelo fue.

(n° 50700)

Hace 3 años que él partió. En la época de Navidad es cuando me hace más falta su presencia. Nada es igual y no va a ser nunca. Él siempre dijo que el mundo no para y por eso fui fuerte y lloré lo mínimo posible. Hay pequeñas cosas que hacen con que me acuerde de él, el chocolate Milka, los viajes por España, los regalos de Navidad y su oficina, son cosas tan insignificantes pero tan importantes.

Otra cosa que me hace recordar mi infancia es la Marina. Guardo con cariño fotos muy antiguas de él, con su bonito traje blanco y toda su elegancia.

Mi abuelo fue la persona más importante de mi vida. Mi personalidad es muy parecida a la suya. Toda la familia me dijo que tengo alma de “Castelo” a pesar de que mi último nombre es “Santos”, siempre me reconocí más con los “Castelos”.

Una parte de él siempre estará conmigo y por más años que pasen no voy a olvidar al hombre extraordinario que mi abuelo fue.

(n° 50700)

No sé cuando hablé con él por la primera vez. Ya nos conocíamos hace mucho tiempo, o mejor, sabíamos quien era cada uno. Teníamos muchos amigos y actividades en común, por eso nos reíamos frecuentemente.

Sin embargo, fuimos invitados para participar en el mismo musical. El musical de la Fonte da Prata que ayudaba los niños del barrio de la Fonte da Prata. Él jugaba el papel de Amadis, el personaje principal y yo era apenas la soprano del coro. Pero así empezamos entendiendo que teníamos algo en común: integrar el equipo de animadores de un campo de vacaciones para niños. En diez días nos hicimos más amigos y solíamos trocar mucha música que nos gustaba. Cuando descubrimos que nos gustaba el mismo tipo de música, me invitó a hacer música con él. Aprendí muchísimo porque tenía formación musical mucho más apurada que la mía que era apenas amadora. Y todavía hoy nos encontramos para construir y poner en común algo que nos gusta: la música.

(n° 46090)

No sé cuando hablé con él por primera vez. Ya nos conocíamos hace mucho tiempo, o mejor, sabíamos quién era cada uno. Teníamos muchos amigos y actividades en común, por eso nos reíamos frecuentemente.

Sin embargo, fuimos invitados para participar en el mismo musical. El musical de la Fonte da Prata que ayudaba los niños del barrio de la Fonte da Prata. Él hacía el papel de Amadis, el personaje principal y yo era solo la soprano del coro. Pero así empezamos entendiendo que teníamos algo en común: integrar el equipo de animadores de un campo de vacaciones para niños. En diez días nos hicimos más amigos y solíamos intercambiar mucha música que nos gustaba. Cuando descubrimos que nos gustaba el mismo tipo de música, me invitó a hacer música con él. Aprendí muchísimo porque tenía formación musical mucho más avanzada que la mía que era apenas de aficionada. Y todavía hoy nos encontramos para construir y poner en común algo que nos gusta: la música.
(n° 46090)

Unidad 9: misterios y enigmas

... mira sus ojos y dice: ya sé toda la verdad, de lo que andas haciendo con la mujer de João. Es pobre hombre anda inconsolable desde que supo que su mujer lo engaña con alguien. Ahora es lo siguiente: o tu pagas los croissants o cuento toda la verdad. La decisión está en tus manos. Kelso responde: eso no es verdad. Como respuesta, Pinsky le arraja las fotos. Después de Kelso ver las fotos se queda horrorizado y temblando y le dice: te pago todo lo que quieras desde que no le digas nada a João, que yo sé que él es muy violento y capaz de matarme. Pues, bien dijo Pinsky, quiero que me pagues croissants todos los días.
(n° 52560 y n° 49910)

... mira sus ojos y le dice: ya sé toda la verdad, lo que andas haciendo con la mujer de João. El pobre hombre anda inconsolable desde que supo que su mujer lo engaña con alguien. Ahora es lo siguiente: o tu pagas los croissants o cuento toda la verdad. La decisión está en tus manos. Kelso responde: eso no es verdad. Como respuesta, Pinsky le arroja las fotos. Después de que Kelso ve las fotos se queda horrorizado y temblando y le dice: te pago todo lo que quieras siempre que no le digas nada a João, que yo sé que él es muy violento y capaz de matarme. Pues, bien dijo Pinsky, quiero que me pagues croissants todos los días.
(n° 52560 y n° 49910)

...y le dice, soy un detective que trabaja en un caso muy importante y peligroso. El extraño le explica la situación que le deja pálido, triste y cansado. Hace años que viaja, siguiendo el rastro de una mujer multimillonaria, enfrentando muchos peligros que le afectaron psicológicamente.

Esa mujer perdió su hijo hace 30 años, sabemos que su hijo es un periodista norteamericano, muy famoso, que tiene 35 años y reside en París. Esta mujer me contrató para buscarlo pero tengo que ser muy discreto porque hay unas personas buscando el hijo para poder utilizarlo como rehén para conseguir el dinero de su madre.

Tengo algunas sospechas que seas el hijo perdido. ¿estás dispuesto a marcar un encuentro con ella? ¡La Sra. Kelso estará esperándote!

(n° 50538 y n° 46587)

...y le dice, soy un detective que trabaja en un caso muy importante y peligroso. El extraño le explica la situación que le deja pálido, triste y cansado. Hace años que viaja, siguiendo el rastro de una mujer multimillonaria, enfrentando muchos peligros que le afectaron psicológicamente.

Esa mujer perdió a su hijo hace 30 años, sabemos que su hijo es un periodista norteamericano, muy famoso, que tiene 35 años y reside en París. Esta mujer me contrató para buscarlo pero tengo que ser muy discreto porque hay unas personas buscando el hijo para poder utilizarlo como rehén para conseguir el dinero de su madre.

*Tengo algunas sospechas de que seas el hijo perdido. ¿Estás dispuesto a tener un encuentro con ella? ¡La Sra. Kelso estará esperándote!
(n° 50538 y n° 46587)*

En el grupo de Pinsky se hacían apuestas todos los días. Hoy era la vez de Sacha probar que merecía pertenecer al grupo. Sacha tenía que se encontrar con el mejor periodista norteamericano en menos de media hora. Por eso, lo llama por teléfono y marca una cita con Kelso, no soltando prenda.

Sin embargo, cuando salía de casa, encuentra su abuela en la calle e la tuvo que ayudar a llegar a casa, por eso se atrasa. Después cuando se apresaba para llegar al puerto avista su ex novia e tiene que se esconder en un zaguán para no se cruzar con ella.

Cuando se encuentran, Sacha confiesa la apuesta y que no tenía información para él. Joe sonreí y se siente más tranquilo, por eso acepta la invitación de Sacha para ir a beber un whiskycito y comer un croissant.

En la mesa al lado estaba un hombre misterioso sin una pierna leyendo el periódico. João, este hombre misterioso, reconoció Kelso porque estaba leyendo una crónica suya y se quedo hasta la mañana hablando de las aventuras de João en la guerra colonial.

(n° 46090 y n° 52367)

En el grupo de Pinsky se hacían apuestas todos los días. Hoy era la vez de Sacha probar que merecía pertenecer al grupo. Sacha tenía que encontrarse con el mejor periodista norteamericano en menos de media hora. Por eso, lo llama por teléfono y concierta una cita con Kelso, no soltando prenda.

Sin embargo, cuando salía de casa, encuentra a su abuela en la calle y la tuvo que ayudar a llegar a casa, por eso se retrasa. Después cuando se apresaba para llegar al puerto ve a su exnovia y tiene que esconderse en un zaguán para no cruzarse con ella.

Cuando se encuentran, Sacha confiesa la apuesta y que no tenía información para él. Joe sonríe y se siente más tranquilo, por eso acepta la invitación de Sacha para ir a beber un whiskycito y comer un croissant.

En la mesa de al lado estaba un hombre misterioso sin una pierna leyendo el periódico. João, este hombre misterioso, reconoció a Kelso porque estaba leyendo una crónica suya y se quedo hasta la mañana hablando de las aventuras de João en la guerra colonial.

(n° 46090 y n° 52367)

Unidad 10: noticias

Crimen sin castigo

En Juarez vuelven a aparecer mujeres muertas. Después de unas semanas de aparente tranquilidad, fue encontrado un cuerpo de una mujer que no debía de tener más de

veinte años. Ella estaba debajo de un puente, cerca del colegio San Vicente. Fue encontrada por un grupo de estudiantes, que pronto llamó a la policía.

Una vez más las autoridades se han mantenido al margen, con pocos esclarecimientos diciendo que en este momento no es posible encontrar alguna prueba. Como podemos ver este crimen va a quedar impune, así como los demás que ocurrieron en el pasado.

(n° 49910)

Crimen sin castigo

En Juárez vuelven a aparecer mujeres muertas. Después de unas semanas de aparente tranquilidad, fue encontrado un cuerpo de una mujer que no debía de tener más de veinte años. Ella estaba debajo de un puente, cerca del colegio San Vicente. Fue encontrada por un grupo de estudiantes, que pronto llamó a la policía.

Una vez más las autoridades se han mantenido al margen, con pocos esclarecimientos diciendo que en este momento no es posible encontrar alguna prueba. Como podemos ver este crimen va a quedar impune, igual que los demás que ocurrieron en el pasado.

(n° 49910)

¡Abajo los cárteles!

Un técnico forense estadounidense viajó hasta México para ayudar a la policía local y encontrar el paradero de las personas asesinadas en la calle Bucareli.

Al cabo de algunos días el técnico forense fue encontrado muerto por jóvenes que jugaban al fútbol en la calle.

Uno de los jóvenes llamó automáticamente a la policía donde la misma llegó a la media hora.

Según las informaciones locales, el técnico forense estaba a punto de descubrir uno de los mayores carteles mexicanos existente. Según la policía es el responsable de la muerte del técnico forense.

Le pedimos a todos los ciudadanos mexicanos que si tienen alguna información sobre este hecho, informen a la comisaría más cercana.

(n° 52355)

¡Abajo los cárteles!

Un técnico forense estadounidense viajó hasta México para ayudar a la policía local y encontrar el paradero de las personas asesinadas en la calle Bucareli.

Al cabo de algunos días el técnico forense fue encontrado muerto por jóvenes que jugaban al fútbol en la calle.

Uno de los jóvenes llamó automáticamente a la policía donde la misma llegó a la media hora.

Según las informaciones locales, el técnico forense estaba a punto de descubrir uno de los mayores cárteles mexicanos existente. Según la policía es el responsable de la muerte del técnico forense.

Les pedimos a todos los ciudadanos mexicanos que si tienen alguna información sobre este hecho, informen a la comisaría más cercana.

(n° 52355)

Los contenidos de los vertederos

La muerte de las mujeres en México se ha convertido en un acontecimiento habitual.

En 1993, cuando fue descubierta la primera mujer asesinada empezaron a contarse los asesinatos de otras mujeres cuyos cuerpos eran encontrados en los vertederos o en el

desierto. Es probable que esta muerte no fuera la primera pues no se sabe cuantas más han ocurrido antes.

Ahora, cada vez más mujeres son abducidas, violadas y asesinadas pero a nadie le importa.

La mayor parte de las veces, no se sabe quien son esas mujeres, quien es su familia o de donde son.

La policía es corrupta y los carteles hacen lo que quieren, pues salen siempre inmunes. (n° 51362 y n° 51018)

Los contenidos de los vertederos

La muerte de las mujeres en México se ha convertido en un acontecimiento habitual.

En 1993, cuando fue descubierta la primera mujer asesinada empezaron a contarse los asesinatos de otras mujeres cuyos cuerpos eran encontrados en los vertederos o en el desierto. Es probable que esta muerte no fuera la primera pues no se sabe cuantas más han ocurrido antes.

Ahora, cada vez más mujeres son abducidas, violadas y asesinadas pero a nadie le importa.

La mayor parte de las veces, no se sabe quiénes son esas mujeres, quién es su familia o de dónde son.

La policía es corrupta y los cárteles hacen lo que quieren, pues salen siempre impunes.

(n° 51362 y n° 51018)

El crimen que ocurre todos los días

Hoy día 9 de Diciembre ha ocurrido más un caso de violencia domestica. El acontecimiento ha sido en casa de la víctima y la causa ha sido porque la mujer llegó por la mañana a casa. El hombre, su novio, le ha pedido justificación de onde había estado y ella ha dicho que hizo un turno por la noche. Él no la ha creído y la ha torturado para decir la verdad. Ella ha acabado por morir porque no ha aguantado los ferimentos. No era la primera vez que la ha gospeado pero ella nunca había hecho queja. El hombre ha sido detenido y está en la prisión.

Este es uno de los casos que ocurre todos los días.

Por favor, acaben con el silencio porque un día puede ser tarde demás y todos tenemos el derecho de ser libre y vivir tranquilamente.

(n° 51216 y n° 51020)

El crimen que ocurre todos los días

Hoy día 9 de diciembre ha ocurrido un caso más de violencia domestica. El acontecimiento ha sido en casa de la víctima y la causa ha sido porque la mujer llegó por la mañana a casa. El hombre, su novio, le ha pedido justificación de dónde había estado y ella ha dicho que hizo un turno de la noche. Él no la ha creído y la ha torturado para decir la verdad. Ella ha acabado por morir porque no ha aguantado las heridas. No era la primera vez que la había golpeado pero ella nunca había hecho queja. El hombre ha sido detenido y está en la prisión.

Este es uno de los casos que ocurre todos los días.

Por favor, acaben con el silencio porque un día puede ser tarde de más y todos tenemos el derecho de ser libres y vivir tranquilamente.

(n° 51216 y n° 51020)

Lo año de las mujeres

Muchas mujeres fueron asesinadas en México, víctimas de crímenes macabros. La primera de estas muertes ocurrió en enero de 1993 y tiene sido una constante en la sociedad mexicana. Tiene sido hechas muchas investigaciones sobre los casos pero los políticos no han contribuido para la seguridad y para la prevención. No se sabe nada sobre los asesinos, solo hay sospeitas. Las investigaciones continúan.

(nº 50006 y nº 37956)

El año de las mujeres

Muchas mujeres fueron asesinadas en México, víctimas de crímenes macabros. La primera de estas muertes ocurrió en enero de 1993 y ha sido una constante en la sociedad mexicana. Han sido hechas muchas investigaciones sobre los casos pero los políticos no han contribuido para la seguridad y para la prevención. No se sabe nada sobre los asesinos, solo hay sospechas. Las investigaciones continúan.

(nº 50006 y nº 37956)

Unidad 11: entrevistas

Pienso que lucho por lo que quiero y que no desisto fácilmente

1. -¿Te gustaría cambiar de vida?
 - No, hago lo que me gusta.
2. ¿Cuál fue tu primer cambio?
 - Fue venir para Lisboa y tener entrado en la facultad pues es completamente diferente de todo lo que ya había vivido antes.
3. -¿Qué cambiarías, si pudieras?
 - Aprovechaba más la vida, paseaba más, via más y aprendía más con mis propias experiencias.
4. -¿Un acontecimiento importante?
 - Haber venido para Lisboa porque abrí mis horizontes y entré en un mundo mucho diferente de aquello que estaba acostumbrada.
5. -¿Qué esperas de la vida adulta?
 - Espero que consiga realizar todos los mis sueños y que nunca desista de aquello que quiero.
6. -¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?
 - Pienso que lucho pelo que quiero y que no desisto facilmente.
7. - ¿Un sueño por realizar?
 - Viajar por todo el mundo, conocer y aprender con la vida.

(nº 37956 y nº 50006)

Pienso que lucho por lo que quiero y que no desisto fácilmente

1-¿Te gustaría cambiar de vida?

- No, hago lo que me gusta.

2¿Cuál fue tu primer cambio?

- Fue venir para Lisboa y haber entrado en la facultad pues es completamente diferente de todo lo que ya había vivido antes.

3-¿Qué cambiarías si pudieras?

- Aprovechaba más la vida, paseaba más, veía más y aprendía más con mis propias experiencias.

4-¿Un acontecimiento importante?

- Haber venido para Lisboa porque abrí mis horizontes y entré en un mundo muy diferente de aquel al que estaba acostumbrada.

5-¿Qué esperas de la vida adulta?

- Espero que consiga realizar todos mis sueños y que nunca desista de aquello que quiero.

6-¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?

- Pienso que luché por lo que quiero y que no desisto fácilmente.

7- ¿Un sueño por realizar?

- Viajar por todo el mundo, conocer y aprender con la vida.
(n° 37956 y n° 50006)

No podemos cambiar el pasado a partir de ahora

1. -¿Te gustaría cambiar de vida?

- No, porque no podemos cambiar el pasado a partir de ahora.

2. ¿Cuál fue tu primer cambio?

- Cuando salí de casa de mis padres y empecé a estar sola.

3. -¿Qué cambiarías, si pudieras?

- Cambiaría ser tímida.

4. -¿Un acontecimiento importante?

- Cuando empecé a trabajar.

5. -¿Qué esperas de la vida adulta?

- Empezar a trabajar en el próximo año, esperando muchos desafíos.

6. -¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?

- Me quedo.

7. - ¿Un sueño por realizar?

- Conocer todos los países.

(n° 50601 y n° 51459)

No podemos cambiar el pasado a partir de ahora

1-¿Te gustaría cambiar de vida?

- No, porque no podemos cambiar el pasado a partir de ahora.

2-¿Cuál fue tu primer cambio?

- Cuando salí de casa de mis padres y empecé a estar sola.

3-¿Qué cambiarías si pudieras?

- Cambiaría ser tímida.

4-¿Un acontecimiento importante?

- Cuando empecé a trabajar.

5-¿Qué esperas de la vida adulta?

- Empezar a trabajar el próximo año, esperando muchos desafíos.

6-¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?

- Me quedo.

7- ¿Un sueño por realizar?

- Conocer todos los países.

(n° 50601 y n° 51459)

Tendré que luchar sola por mi vida

1. -¿Te gustaría cambiar de vida?

- A veces sí, otras no. Cuando el momento es malo, sí. Pero, si es bueno, me gusta quedarme con mi vida, claro.

2. ¿Cuál fue tu primer cambio?

- Cuando cambié de la primaria para la básica porque tuve de hacer todo sola.
 - 3. -¿Qué cambiarías, si pudieras?
 - El facto de estar muchas veces nervosa.
 - 4. -¿Un acontecimiento importante?
 - Cuando entré en la facultad.
 - 5. -¿Qué esperas de la vida adulta?
 - Nadie me ayudará, tendré de luchar sola por mi vida.
 - 6. -¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?
 - Cuando es con la vida de los otros me quedo, pero con la mía huyo.
 - 7. - ¿Un sueño por realizar?
 - Publicar un libro.
- (n° 46090 y n° 50601)
- Tendré que luchar sola por mi vida*
- 1-¿Te gustaría cambiar de vida?
- A veces sí, otras no. Cuando el momento es malo, sí. Pero, si es bueno, me gusta quedarme con mi vida, claro.
- 2-¿Cuál fue tu primer cambio?
- Cuando cambié de la primaria para la básica porque tuve que hacerlo todo sola.
- 3-¿Qué cambiarías, si pudieras?
- El hecho de estar muchas veces nerviosa.
- 4-¿Un acontecimiento importante?
- Cuando entré en la facultad.
- 5-¿Qué esperas de la vida adulta?
- Nadie me ayudará, tendré que luchar sola por mi vida.
- 6-¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?
- Cuando es con la vida de los otros me quedo, pero con la mía huyo.
- 7- ¿Un sueño por realizar?
- Publicar un libro.
- (n° 46090 y n° 50601)

Soy una chica muy feliz

1. -¿Te gustaría cambiar de vida?
 - Creo que no. Es claro que nos gustaría a todos tener algo más o hacer algo más que lo que hacemos ahora, pero en general me encanta las decisiones que tomé y el rumbo de mi vida.
 2. ¿Cuál fue tu primer cambio?
 - Mi vida siempre ha sido muy igual pro cuando me di cuenta de diferentes culturas a que me identificaba, siento que mi fuerma de pensar cambió.
 3. -¿Qué cambiarías, si pudieras?
 - Nada. ¡Soy una chica muy feliz!
 4. -¿Un acontecimiento importante?
 - El nacimiento de mi hermano pequeño.
 5. -¿Qué esperas de la vida adulta?
 - Que non cambie para peor y que haga lo que me guste.
 6. -¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?
 - Soy de las que queda. No me gusta huyr de los problemas y intento siempre resolverlos.
 7. - ¿Un sueño por realizar?
 - Viajar por el mundo y conocer lo que la vida tiene para regalar.
- (n° 51018 y n° 51362)

Soy una chica muy feliz

1-¿Te gustaría cambiar de vida?

- *Creo que no. Está claro que nos gustaría a todos tener algo más o hacer algo más que lo que hacemos ahora, pero en general me encantan las decisiones que tomé y el rumbo de mi vida.*

2-¿Cuál fue tu primer cambio?

- *Mi vida siempre ha sido muy igual pero cuando me di cuenta de diferentes culturas a las que me identificaba, siento que mi forma de pensar cambió.*

3-¿Qué cambiarías si pudieras?

- *Nada. ¡Soy una chica muy feliz!*

4-¿Un acontecimiento importante?

- *El nacimiento de mi hermano pequeño.*

5-¿Qué esperas de la vida adulta?

- *Que no cambie para peor y que haga lo que me guste.*

6-¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?

- *Soy de las que queda. No me gusta huir de los problemas e intento siempre resolverlos.*

7- ¿Un sueño por realizar?

- *Viajar por el mundo y conocer lo que la vida tiene para regalarme.*

(nº 51018 y nº 51362)

1. -¿Te gustaría cambiar de vida?

- *¡Claro que sí! Como todos los jóvenes que tienen grandes aspiraciones en la vida, como por ejemplo me gustaría volver a mi país, pero vivo aquí.*

2. ¿Cuál fue tu primer cambio?

- *Mi primer cambio fue el año pasado cuando dejé parte de mi familia en mi país, y fue muy difícil para mí, pero fue por una buena razón.*

3. -¿Qué cambiarías, si pudieras?

- *Cambiaría el hambre en ciertos países necesitados.*

4. -¿Un acontecimiento importante?

- *Mudarme a Lisboa.*

5. -¿Qué esperas de la vida adulta?

- *Una vida más enfocada a mis objetivos.*

6. -¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?

- *Acostumbro a quedarme y llegar hasta el fin.*

7. - ¿Un sueño por realizar?

- *Ser un artista versátil, reconocido a nivel mundial.*

(nº 52355 y nº 50538)

1-¿Te gustaría cambiar de vida?

- *¡Claro que sí! Como todos los jóvenes que tienen grandes aspiraciones en la vida, como por ejemplo me gustaría volver a mi país, pero vivo aquí.*

2-¿Cuál fue tu primer cambio?

- *Mi primer cambio fue el año pasado cuando dejé parte de mi familia en mi país, y fue muy difícil para mí, pero fue por una buena razón.*

3-¿Qué cambiarías, si pudieras?

- *Cambiaría el hambre en ciertos países necesitados.*

4-¿Un acontecimiento importante?

- *Trasladarme a Lisboa.*
5-¿Qué esperas de la vida adulta?
- *Una vida más enfocada en mis objetivos.*
6-¿Eres de los que huyen o de los que se quedan?
- *Suelo quedarme y llegar hasta el fin.*
7- ¿Un sueño por realizar?
- *Ser un artista versátil, reconocido a nivel mundial.*
(nº 52355 y nº 50538)